إشكالية المنهج في العلوم الإنسانية
المنهج البنيوي مثالا

د. الزواوي بغوره
قسم الفلسفة – كلية الآداب
جامعة الكويت

ملخص البحث

موضوع هذا البحث دراسة منهج من مناهج العلوم الإنسانية، ألا وهو المنهج البنيوي الذي ظهر في النصف الثاني من القرن العشرين، وهذا من خلال تحليل نقدي لمضمونه المعرفي. وتحقيقا لهذا المسعى، فإننا اتبعنا طريقة في التحليل تتمثل في تحديد مجال البحث ومفهوم المنهج والخلفية النظرية للمنهج البنيوي وجهازه المفاهيمي القائم على جملة من الخطوات والمبادئ والقواعد. و لقد ركزنا، بشكل خاص، على نصوص مؤسس المنهج كلود ليفي ستروس(1908) وفي المجال العلمي الذي ظهر فيه الا وهو الأنثروبولوجية. وانتهينا إلى جملة من النتائج أهمها ان المنهج البنيوي يمثل مرحلة من مراحل تطور المناهج في العلوم الإنسانية، وانه قد أثار مسألة حيوية في مجال العلوم الإنسانية ألا وهي مسألة اللغة، وذلك عندما اتخذ من الألسنية نموذجا للعلمية. وإنه على الرغم من أهمية هذا النموذج وبخاصة في بداياته الأولى إلا أنه كشف لاحقا عن حدوده العملية والعلمية، وهو ما أثّر في المنهج البنيوي وعلى هدفه في رفع مستوى العلوم الإنسانية إلى مستوى العلوم الطبيعية، وأدى بالتالي إلى ظهور مناهج جديدة من داخل النزعة البنيوية كالمنهج السيميائي، والتفكيكي، والاركيولوجي، وغيرها من المناهج التي توظفها العلوم الإنسانية في محاولتها لفهم الظاهرة الإنسانية المعقدة.

The problem of method in human science
Structural method as example

Dr. Zawawee Baghoora
Faculty of art-Depratment of Philosophy

Abstract

This research deals with one of human science methodology, namely structural method that appeared in the twentieth century, by critically analyzing its epistemological content. To achieve such task, we followed a certain manner in analysis that consist of outlining the field of research, concept of method, theoretical background of structural method, conceptual body based on several steps, principles, and rules.

We primarily focused on the corpus of the founder of this method Claude Levi-Strauss, especially his scientific discipline anthropology. We reached some conclusions, most importantly, structural method was a stage within the development of human science methods, it risen a vital issue in human science which is the question of language, since it looked to linguistics as a scientific model. In spite of the importance of this method, especially in its early stages, it revealed later its Owen practical and scientific limits, which eventually affected the structural method and its aim to uplift human science to the level of natural science. This lead to the emerge of new methods within the trend of structuralism such as sociological, decostructural, archaeological methods as well other methods implemented by human science to understand the complex human phenomena.

نص البحث

تعد مسألة البحث في المناهج من المسائل الاساسية في العلوم الطبيعية والإنسانية على حد سواء، و ذلك لأن نتائج كل علم ترتبط بالمنهجية المتبعة. ويثبت تاريخ العلمْ الحديث أنه ليس هنالك من علم دون منهج يشكل حلقته الأساسية التي يبنى عليها. وفي هذا السياق، يتفق عدد من الباحثين في علم المناهج أو المنهجية على أن ظهور المنهج البنيوي في النصف الثاني من القرن العشرين يعتبر معلما من المعالم الأساسية في تطور مناهج العلوم الإنسانية والاجتماعية، وذلك لتميزه بالصرامة والموضوعية والعلمية ودراسة البنى والأنساق. ومن أجل معرفة نقدية بالمضمون المعرفي والدور المنهجي لهذا المنهج في العلوم الانسانية وحدوده العلمية، فاننا سنحاول في هذا البحث، تحليل العناصر الاتية:

اولا- مفهوم المنهج:

تثير كلمة "منهج" الكثير من اللبس المعرفي، إلا أن هذا لا يمنعنا من حصر أهم ملامحها الأساسية. فالمنهج من حيث الاشتقاق ترجمة للكلمة الفرنسية ذات الأصل اليوناني"Méthode"، التي تعني التتبع و التقصي و البحث. أما اصطلاحا فـــ"المنهج" هو الطريق المؤدي إلى بلوغ الحقيقة. ويعرف المنهج باعتباره(مجموعة العمليات الذهنية التي يحاول من خلالها علم من العلوم، بلوغ الحقائق المتوخاة مع إمكانية بيانها و التأكد من صحتها)[1]. أو هو نظام من القواعد الذهنية لعلم من العلوم. والهدف من هذه القواعد هو الوصول إلى حقائق معينة والتأكد منها او تغييرها.

كما يتحدد المنهج، بوصفه اسلوبا للعمل العلمي، بأنه(أسلوب منطقي ملازم لكل عملية تحليل ترتدي الطابع العلمي هو أسلوب لكونه يجمع أكثر من

عملية تتلاقى جميعها عند بلوغ هدف واحد. فالعمليات الجزئية تصبح مرتبة في إطار المنهج، ويتسم كل منها بدور جزئي يخدم الهدف الشامل للبحث)[2]. معنى هذا أن المنهج يتكون من جملة القواعد والعمليات المترابطة منطقيا والتي تكوّن أسلوبا للعمل، في إطار نظام من المبادئ. هذا النظام يحدد أنساقا من العمليات التي تنطلق من شروط معينة لتصل إلى هدف معين. والهدف هو معرفة الحقيقة الموضوعية أو تغيير الحقيقة الموضوعية. فهو يهدف إما إلى إنتاج معرفة أو تغيير حقيقة معرفة من المعارف. وبالإضافة الى هذا فان المنهج لا يساعد على فهم النتائج العلمية فقط، بل وعمليات البحث ذاته. والوصول إلى تحقيق هذا الهدف لا يتم من خلال عملية واحدة، بل من خلال عمليات، أو بالتحديد من خلال نظام من الإجراءات والعمليات.

ويتصل المنهج دائما، بميدان أو مجال معرفي معين، كالمجال الاجتماعي أو الطبيعي أو الفلسفي. و هو يختلف عن تقنيات البحث " Technique de recherche". فتقنيات البحث تابعة للموضوع المدروس مباشرة، في حين أن المنهج توجه عام. ومن هنا فان تقنيات البحث هي (مجموعة من الخطط لعلم من العلوم أو لفن من الفنون)[3]. وهي ترتبط فقط بالأمور التطبيقية في حين أن المنهج يتصل بالنظري، لذا نستطيع القول إن كل منهج يعتمد على جملة من التقنيات والقواعد، علما بأن القاعدة تحدد عملية واحدة، بينما المنهج مجموعة من القواعد أو نظام من القواعد.

ويرتبط المنهج بمستويات معرفية مختلفة أهمها ارتباطه بالنظرية. اذ يستند كل منهج على نظرية معينة، فالنظرية" Théorie" ضرورية وأساسية للمنهج، لأن المنهج متصل بإنتاج المعرفة والمعرفة تعني معرفة قوانين ظاهرة ما، وصياغتها نظريا من أجل فهم وتفسير تلك الظاهرة، لذا فالعلاقة قائمة بين المنهج والنظرية على المستوى المعرفي وهو ما يطرح قضية الموضوعية في العلوم الإنسانية.

إن النظرية تعبير عن الحقيقة، والمنهج هو الموجه للممارسة الإنسانية الهادفة. فلصياغة منهج ما يتوجب توافر شرط أساسي، وهو وجود نظرية معينة، وكذلك لبيان نظرية ما لا بد من منهج مناسب لتلك النظرية. فالمنهج والنظرية يشكلان وحدة، والعملية المعرفية تتم من خلال التأثير القائم بين النظرية والمنهج والحقيقة الموضوعية، ولهذا فإن تطور المنهج والنظرية يتم من خلال تفاعلهما والحقيقة الموضوعية.

ويكمن الفارق بين النظرية والمنهج في أن (النظرية متكاملة وبالتالي مغلقة، أما المنهج فهو في حالة بحث عن العناصر الثابتة مما يجعله في حالة انفتاح. إن المنهج بالرغم من ارتباطه الأكيد بإطار نظري معين... يتمتع بانفتاح طبيعي يسمح له بالاتسام بنوع من الاستقلالية النسبية عن النظرية)[5].وعليه فإن العلاقة بين المنهج والنظرية قائمة مع اختلاف في الطبيعة المعرفية لكل واحد منهما. فإذا كانت النظرية تعبير عن نظام من الأفكار لتفسير قضية معينة وفهمها فإن المنهج أداة للبحث. وإذا كانت النظرية عامة ومغلقة ،وتتعلق بموضوع معين، فإن المنهج منفتح وقابل للتطبيق في مجالات مختلفة، فالديكارتية ــ على سبيل المثال ــ نظرية مكتملة أو مغلقة في المنظور الديكارتي، في حين أن المنهج الديكارتي منفتح، إنه منهج علمي وعقلي قائم على جملة من القواعد: قاعدة البداهة والتحليل والتركيب والإحصاء، ويحتمل التطبيق في ميادين مغايرة لتلك الميادين التي طبقها فيها "ديكارت "، كما أنه قابل لأن ينتج معرفة جديدة غير تلك المعرفة التي توصل إليها "ديكارت "، مثلما فعل ذلك "طه حسين" في دراسته للأدب العربي وتحديدا للشعر الجاهلي، مع العلم أن الصفة العقلية تبقى الأساس المميز، سواء للنظرية أو للمنهج الديكارتي، لذا فإن الاستقلالية بين المنهج والنظرية هي استقلالية نسبية. فإذا كانت النظرية ذات طبيعة كلية ووظيفة تفسيرية فان المنهج يختص بميدان معين، ووظيفته أنه يمكننا من الوصول إلى الحقيقة الموضوعية التي نعبر عنها بنظرية جزئية أو كلية، علمية أو فلسفية.

كما يتصل المنهج بنظرية المعرفة والابستمولوجيا، سواء بوصفه أحد أجزائها أو من خلال الدراسة النقدية التي تقوم بها الابستمولوجيا[6]. على أن العلاقة التي تثير النقاش، وتطرح مشكلات وبخاصة في ميدان العلوم الانسانية هي ارتباط المنهج بالايديولوجية، وذلك لأن المنهج في ارتباطه بالنظرية يتعدى جوانبه العملية والعلمية، ليقرر مسائل فلسفية أو نظرية أو إيديولوجية أو ثقافية.

فإذا كانت الجوانب الفلسفية أو النظرية تتعلق بالمشاكل النظرية والعلمية التي تخص المعرفة، وإمكانيات الوصول إلى الحقيقة، وطرق التحقق منها، استنادا إلى منهج معين، فان المسائل الإيديولوجية أو الثقافية تتحدد في كون المنهج يرتبط بحقبة تاريخية، أي بمعطيات علمية ومعرفية محددة، وبمشاكل نظرية ومنهجية خاصة مرتبطة أساسا بالذات العارفة وبمرحلة تاريخية، وبانه موجه إلى حل مشاكل تلك المرحلة ذات العلاقة الاجتماعية والعلمية على السواء.

وعلى هذا الأساس تظهر نسبية المنهج وضرورة تغيره من مرحلة إلى مرحلة، وذلك لأن كل منهج محكوم بالتطورات العلمية التي تشكل خلفيته المعرفية والنظرية، والمستوى الذي وصلت إليه المعرفة العلمية، من حيث امتلاكها لأدوات دراسة الموضوعات. وفي هذا السياق يرى "باشلار" أن كل منهج هو منهج ظرفي ولن يصف البنية النهائية للفكر العلمي. لماذا؟ لأنه يرى أن الفكر العلمي يعاصر بكل دقة الطريقة المعلن عنها[7]. وإذا كانت تلك الظروف التي تتحكم في علمية أو لا علمية منهج من المناهج، ذات طبيعة موضوعية، فإن استغلال هذه المعطيات وتأويلها، وطرح الأسئلة المناسبة لها هو من مهمة الذات العارفة. والذات العارفة في العلوم الإنسانية ليست معزولة عن المتطلبات الاجتماعية، والحاجات المعرفية، والثقافية للمجتمع كله أو لطبقة أو فئة اجتماعية خاصة.

وفي هذا المستوى يتقاطع العلمي والإيديولوجي في صياغة المنهج، كما

تظهر أبعاده العلمية والإيديولوجية، حيث يتماشى البعد العلمي مع التطورات العلمية الجديدة، وبذلك يكون المنهج دائما في حالة إثراء وإغناء لفاعليته العلمية. وأما البعد الإيديولوجي فيظهر في تطبيق المنهج خارج حدوده العلمية. وبهذا المعنى فإن المنهج البنيوي مشروط بجملة من التطورات العلمية والحاجات الاجتماعية المتمثلة أساسا في محاولة إيجاد حل لأزمة العلوم الاجتماعية والإنسانية في فرنسا التي سيطرت عليها النظرة الروحية و المثالية، كما تظهر على سبيل المثال في محاولة "جان بول سارتر" إقامة علم نفس ظواهري. فما هو المنهج البنيوي؟ و ما خلفيته العلمية؟

ثانيا- في الخلفية العلمية:

إذا كان المنهج البنيوي قد اعتمد بشكل صريح ومباشر على الألسنية، فإن مثاله العلمي هو العلوم الطبيعية، وفي هذا السياق يقول مؤسس البنيوية كلود ليفي ستروس (إن البنيوية تريد أن تكون منهجا علميا دقيقا يماثل المناهج المتبعة في العلوم الدقيقة، يدرس العلاقات القائمة بين عناصر وأجزاء كل بنية، وذلك بتحليل هذه الأخيرة، والكشف عن ارتباطاتها الموضوعية ثم إعادة تركيبها في منظومة كلية جديدة أسمى من بنياتها الأولى تتيح لنا تبين بنيتها الخفية)[8]. ولقد استلهم المنهج البنيوي من مناهج الطبيعية نظرية المجموعات، تلك النظرية التي تسمح بدراسة العلاقات بين أجزاء و عناصر المجموعة، وتحليلها ثم إعادة تركيبها من أجل الكشف عن البنية الخفية للموضوع.

إلا أن النموذج المباشر للمنهج البنيوي هو اللسانيات. وفي هذا يقول ليفي ستروس (إذا كان هذا المنهج ينتمي إلى طريق التحولات التي تفسر جزءا من قوانين المجموعات الرياضية، إلا أن نموذجه المباشر هو علم اللغة الذي يختص عن غيره من العلوم الإنسانية بأنه العلم الوحيد الذي يمكن وضعه على قدم المساواة

مع العلوم الطبيعية والدقيقة، وذلك لأنه يدرس موضوعا علميا، إذ لا يوجد مجتمع بشري بدون لغة. ولأن منهجه متشابه، أي أنه يمكن اتباع المنهج نفسه في دراسة أي لغة قديمة كانت أو حديثة، بدائية أو متحضرة. ولأن هذا المنهج يعتمد على بعض المبادئ الأساسية التي لا يختلف عليها الباحثون و المتخصصون)[9].

هذه هي الأسباب التي جعلت من اللسانيات نموذجا للمنهج البنيوي، وهذه الأسباب هي الكلية باعتبار أن اللغة نجدها في كل المجتمعات سواء كانت قديمة أو حديثة، و لاعتمادها على جملة من المبادئ فقط حصل حولها اتفاق بين العلماء. واستناد المنهج البنيوي على نموذج اللسانيات يرجع إلى كون اللسانيات تتماثل مع العلوم الطبيعية أو الدقيقة.

كما استفاد المنهج البنيوي من الجيولوجيا، والتحليل النفسي، والماركسية. يقول ليفي ستروس:(بدا لي أن الماركسية في مستوى آخر من مستويات الواقع، تنتهج نفس منهج الجيولوجيا والتحليل النفسي، والمقصود بالماركسية هنا الماركسية كما وضعها مؤسسها: أن نفهم في نظر هذه الميادين الثلاثة، معناه أن نرد واقعا إلى واقع آخر، إذ ليس الواقع الحقيقي هو ذلك الواقع الأكثر تجليا وبروزا. كما أن من طبيعة الحقيقة ألا تتجلى إلا بتواريها عنا)[10].

وعليه، فإنه بالإضافة إلى الألسنية، والعلوم الطبيعية، فإن المنهج البنيوي يستفيد من ميادين ثلاثة: الماركسية والتحليل النفسي والجيولوجيا، وكل هذه الميادين الثلاثة يعتمد على خطوة أساسية تعتبر من طبيعة البنية ومن أسس المنهج البنيوي، وهي أن البنية متخفية، لا شعورية، عقلانية. لذا وجب التحليل والبحث عن الباطن، بدون التوقف عند ظاهر الظواهر. وذلك لأن البنية تتميز باللامرئية، وبالكلية، ودراسة العلاقات والتحويلات، وهذه هي السمات الأساسية للمنهج البنيوي. إن (البنية هي مجموع العلاقات الداخلية التابعـــة التي تميز مجموعة ما،

بحيث تكون هنالك أسبقية منطقية للكل على الأجزاء، أي إن أي عنصر من البنية لا يتحدد معناه إلا بالوضع الذي يحتله داخل المجموعة، وأن الكل يبقى ثابتا بالرغم مما يلحق عناصره من تغيرات)[11]. البنية بهذا التحديد هي المنهج الذي يقوم أساسا على دراسة العلاقات في إطار ثباتها، وعلى التزامن بدلا من التعاقب، وبما أن العلاقات تكون دائما في إطار مجموعة فإن المبدأ المنهجي الذي يقوم عليه هو أسبقية الكل على الأجزاء، أو الدراسة المعتمدة على النظرة الكلية، فالكلية أو أسبقية الكل على الأجزاء من مبادئ المنهج البنيوي. هذه الكلية ثابتة لا تتغير بتغير العناصر التي تتكون منها. وفي كل هذا نرى أن القول بالبنية يعني منطقيا القول بالمنهج البنيوي. أو ببعض صفاته، كما أنه بناء على هذا الأساس تبلورت البنيوية كاتجاه منهجي ابستيمولوجي، يهتم بتحليل بنية الظواهر الإنسانية، والكشف عن علاقتها الموضوعية، فما هي خطوات هذا المنهج ومبادئه وقواعده ؟

ثالثا- عناصر المنهج البنيوي:

يقوم المنهج البنيوي كغيره من المناهج العلمية، على جملة من الخطوات والمبادئ والقواعد التي تكوّن نظامه المفهوميّ التي يعتمد عليها في تحليل الموضوعات. وسنحاول تحليل هذه الخطوات والمبادئ والقواعد، استنادا إلى نصوص كلود ليفي ستروس الأساسية. وأول خطوة يقوم بها المنهج البنيوي لدراسة موضوعه هي:

1 - الملاحظة:

يميز المنهج البنيوي بين خطوتين أساسيتين هما الملاحظة و التجربة. الملاحظة تعني ملاحظة جميع الوقائع ووصفها بدون الحكم على تلك الوقائع بأحكام مسبقة نظرية. وهذا يعني أن الملاحظة تشترط الحيادية والموضوعية، وملاحظة الوقائع في إطار علاقاتها. وهذه الخطوة توازيها في الأنثربولوجية، مرحلة الاتنوغرافية، أي مرحلة الدراسة الميدانية. وفي هذا المعنى يقول ليفي ستروس:(إن جميع الوقائع

يجب ملاحظتها ووصفها بشكل دقيق، بحيث نفوت الفرصة على الأحكام المسبقة...)[12].

2 - التجربة:

بعد الانتهاء من الملاحظة ينتقل الباحث إلى مرحلة التجربة، وهي على شكلين:ــ أ . تجريب على الوقائع. و ــ ب. تجريب على النماذج. يقول ليفي ستروس:(مما لاشك فيه أن التجربة هي دائما صاحبة الكلمة الأولى والأخيرة، غير أن التجربة التي يوحي بها إلينا الاستدلال والخاضعة لهديه، ليست هي التجربة الخام نفسها و المعطاة لنا في البداية)[13]. هناك إذن مستويان للتجربة، مستوى التجربة "الخام" التي تعقب مباشرة مرحلة الوصف والملاحظة، فهي إذن مرحلة التأكد من المعلومات التي تم جمعها عن طريق الملاحظة، ومستوى ثان هو التجربة الخاضعة للاستدلال، وتعني أساسا مرحلة بناء النماذج والتجريب عليها. وهذا المستوى من التجريب يقصد به(مجمل الطرق التي تسمح بمعرفة كيفية رد فعل نموذج معين على التغيرات أو مقارنة نماذج من طراز واحد أو من أنماط مختلفة بعضها ببعض)[14].

يستلزم التجريب على النماذج شرطين أساسيين: أولهما، معرفة كيفية رد فعل النموذج تجاه الوقائع. وإذا علمنا أن النموذج هو أساسا إطار نظري لتعريف الوقائع عرفنا أن كيفية رد الفعل هذه تتجسد أساسا في قدرته على أن يكون جامعا ومانعا للوقائع، وهذا طبقا للخصائص التي يجب أن يتمتع بها النموذج، والتي سنحللها في الخطوة التالية المتعلقة ببناء النماذج. والشرط الثاني الذي يتطلبه التجريب على النماذج هو المقارنة، أي مقارنة النماذج التي تصاغ انطلاقا من الوقائع المراد دراستها، وتعتمد هذه المقارنة أساسا على الوضوح والبساطة والواقعية.

وهذا ما يؤكد أهمية التجريب في المنهج البنيوي، والفهم الجديد للتجربة باعتبارها تجربة قائمة على النماذج، وهذا نظرا للعلاقة العضوية بين البنية والنموذج، وبحسب عبارة "لوسيان سيباغ" (يجب أن توجد ما لم يوجد)[15]، يعني أن تكتشف البنية الأساسية للوقائع المدروسة. كما أن التجريب في المجال الاجتماعي يقوم أساسا على(مقارنة الأشكال المختلفة للحياة الاجتماعية وتحولاتها)[16]. فالتجريب في المجال الاجتماعي يستند إلى عنصر المقارنة، وهو شرط أساسي لقيام التجربة.

إن أهمية الملاحظة والتجربة، في المنهج البنيوي، هي ما جعلت أحد الباحثين يقول (إن المنهج البنيوي يعيد إنتاج المنهج التجريبي. وأصالته تكمن في نقله للمنهج التجريبي من مجال العلوم الطبيعية إلى مجال العلوم الإنسانية)[17]. والواقع أننا لا نرى في هذا أصالة أو جدة لأن معظم المناهج المتبعة في العلوم الإنسانية تحاول إعادة إنتاج شروط المنهج التجريبي، حتى أنّ هناك من يؤسس للمنهج التجريبي في العلوم الإنسانية، وذلك بسبب فعالية هذا المنهج في العلوم الطبيعية.

وعليه فإن المنهج البنيوي يعيد تقليدا وضعيا مشهورا في فلسفة العلوم، تقليدا يقوم على التمييز بين مرحلة الملاحظة و مرحلة التجريب أي إعادة إنتاج النزعة الاختبارية والتجريبية في العلوم الإنسانية[18]. هذه النزعة التي انتقدها بشدة الإبستمولوجية المعاصرة، وبخاصة عند "باشلار" الذي رفض رد العملية المعرفية إلى مجرد ملاحظة وتجربة، تقابلهما مرحلتا الوصف والتركيب في الأنثربولوجية البنيوية، والتي يعبر عنها بمرحلة الاثنوغرافية ومرحلة الاثنولوجية. وهو ما يؤدي إلى القول بأن قيام المنهج البنيوي على هذين المستويين لا يكشف عن أصالة بقدر ما يكشف عن إشكالية المماثلة بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية، والتي يعيد إنتاجها من جديد. على أن أصالته، إن صح القول بالأصالة، تكمن في بناء النموذج.

3 - من التجربة إلى بناء النموذج:

يقتضي التجريب مرحلتين، تجريب على الوقائع وتجريب على النماذج. ولكي يتم التجريب على النماذج يلزم القيام بعملية منطقية، هي بناء النموذج، فماذا يعني النموذج؟ وما شروط بناء النموذج؟ وعلى أي أساس يبنى؟ استعمل ليفي ستروس كلمات مرادفة للنموذج تؤدي المعنى نفسه منها كلمة "مخطط" و"رسم تخطيطي" و"صورة" أو "شكل"، وهي كلمات تعادل كلمة "النموذج" الذي يعني تصورا نظريا لمجموع الوقائع. فالنموذج عبارة عن صياغات نظرية تفترض تعريفا شاملا غير مغرق في التعقيد. وباختصار يجب أن يكون التعريف دقيقا وشاملا من أجل تفسير الوقائع.

وعليه، فإن النموذج مخطط نظري يتماثل والتعريف المنطقي من حيث وجوب توافره على الدقة، وجمع الوقائع المدروسة. وتعد العلاقات الاجتماعية بمثابة(المادة الأولية التي نستعملها لتركيب نماذج تبرز البنية الاجتماعية التي هي المادة التي نستعملها لتركيب نماذج البنية الاجتماعية)[19]. لذا فإن النموذج توسط بين الوقائع الاجتماعية التي هي مجموع العلاقات الاجتماعية، كعلاقات القرابة أو العلاقات الاقتصادية أو الثقافية، والبنية الاجتماعية التي تتحكم في مجمل هذه الوقائع الاجتماعية. والفارق بين النموذج والبنية في هذا الإطار هو أن النموذج أداة للكشف عن البنية، ولكي يكون كذلك يجب أن يتوافر فيه الشروط التالية:

أ - لا بد من أن يؤلف نسقا أو نظاما من العناصر بحيث يكون من شأن أي تغيير يلحق بأحد عناصره يؤدي إلى حدوث تغيير في العناصر الأخرى.

ب - ينتمي كل نموذج إلى مجموعة من التحولات، وهذا طبقا لقانون البنية الذي يتكون، بحسب "بياجيه"، من علاقات بين العناصر لا تدرك إلا من خلال تحولاتها ضمن موقع معين[20].

ج- يجب بناء النموذج بحيث يستطيع صياغة جميع الوقائع الملاحظة[21].

تتقاطع هذه الخصائص التي يتمتع بها النموذج مع خصائص البنية في نقطة أساسية هي الشكلية إذْ إنه (لا تقترن الأبحاث البنيوية بأية فائدة، إذا لم يتسن ترجمة البنيات إلى نماذج تتشابه خصائصها الشكلية بصرف النظر عن العناصر التي تؤلفها)[22]. وهذا الاهتمام بالخصائص الشكلية لكل من النموذج والبنية، يؤدي إلى اكتشاف شكل مشترك يبين تجليات الحياة الاجتماعية المختلفة. لذلك ترتبط البنيوية والمنهج البنيوي بالشكلية، وتتعارض مع الدراسات التي تقوم على المحتوى والتكوين، فما يهم المنهج البنيوي هو اكتشاف الشكل، لذا فإن من طبيعة البنية أن تكون شكلية وبخاصة في الإطار الذي رسمه لها ليفي ستروس.

هناك أنواع من النماذج التي يستعملها الباحث، منها النماذج الآلية" Mécanique" التي تستعمل في المجتمعات البدائية باعتبارها مجتمعات ثابتة، ونماذج إحصائية " Statistique "تستعمل في المجتمعات الحركية أو الصناعية، ونماذج واعية " Conscient " و هي النماذج التي يبنيها شعب من الشعوب لثقافته. وتتميز هذه النماذج على أنواعها بالشكلية، وتهدف إلى الكشف عن البنية اللاشعورية.

ترجع هذه الشكلية في الواقع إلى مسألة فهم الموضوعية في المنهج البنيوي. ومن اجل حل مسألة الموضوعية هنالك حاجة إلى لغة مشتركة تستعمل في ترجمة التجارب الاجتماعية المتنافرة. ومن هنا يتم اللجوء إلى لغة الرياضيات والمنطق الرمزي[23]. كما تعود الشكلية إلى اعتماد الرياضيات واللغة الرياضية والمنطق الرمزي، وهي اللغة التي استعملها ليفي ستروس في دراسته لأنساق القرابة والأساطير سنة 1948، فاستعمل نظرية المجموعات والجبر، ومن هنا جاءت نماذجه شكلية الطابع.

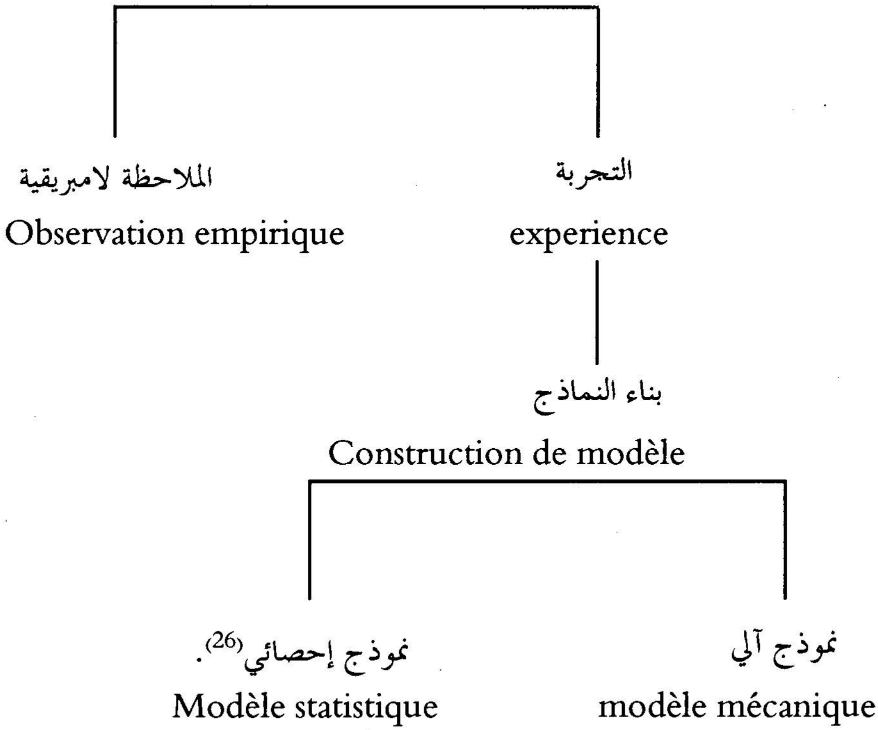
إنَّ الشكلية التي يعكسها النموذج البنيوي كانت مدخلا لنقد واسع

للنموذج كما استعمله ليفي ستروس، فهو يعكس فهما واستعمالا ملتبسين في نظر "التوسير" الذي بين أن هناك مستويات عدة للنموذج منها المستوى التقنيّ، وذلك حين يكون وسيلة لدراسة الواقع، وهنا تكون قيمته مرحلية ووقتية، ومنها المستوى الإيديولوجي، وذلك عندما يتم الاعتقاد بأن العلم بكامله نمذجه. وينطبق هذا المستوى في نظر " التوسير" كثيرا على نماذج ليفي ستروس الذي لا يرى في العلم إلا إقامة نماذج. وعليه فقد أصبح للنموذج نوع من الدور الإايديولوجي[24]. كما يرى " الان باديو" في نماذج ليفي ستروس نزعة وضعية و اختبارية، لا تحترم الفاصل القائم بين الممارسة التقنية من حيث هي تهيئة وسائل لبلوغ غايات، وتحويل غاية العلم إلى بناء نماذج. ويريد ليفي ستروس، في نظر "باديو" أن يجعل (من اختراع النماذج هدف العلم الوحيد...وأن يعتبر المعرفة العلمية كما لو كانت معرفة النماذج)[25].

4 - من النموذج إلى البنية:

الغرض الأساسي للخطوات المنهجية التي يعتمدها المنهج البنيوي ــ من ملاحظة أو وصف وتجريب أو تركيب وبناء نماذج ــ هو الوصول إلى البنية والكشف عنها. لذا فإن تلك الخطوات تتمثل دائما في نموذج له خاصية منتظمة. وخصائص النموذج تتماثل وخصائص البنية، من نسقية، ودراسة العلاقات، والقيام بالتبديلات والتحويلات. كما أن هناك دائما نماذج عديدة لأنها مرتبطة بذات الباحث، في حين أن هناك بنية واحدة. ويعد النموذج وسيطا بين الوقائع وبنيتها أي بنية تلك الوقائع. والمخطط النظري لخطوات المنهج البنيوي في نظر ليفي ستروس، يبين ما ذهبنا إليه:

مخطط نظري



5- من البنية إلى النسق :

توجد كل بنية ضمن نسق أعم. فبنية القرابة مثلا منضوية في نسق القرابة. فالبنية تشكل جزءا بالنسبة للعنصر(عنصر + علاقة)، ولكنها تشكل جزءا بالنسبة للنسق (بنية + علاقة)، فعندها تكشف بنية الشيء ـــ كبنية القرابة ـــ التي تتألف من موضوع (أب/ ابن، خال / ابن الأخت). وتكون العلاقة القائمة هي العلاقة الكلية في إطار العناصر المؤلفة للبنية. وهناك مستوى ثان هو وجود البنية داخل نسق من الأنساق، لذا تكون العلاقة بين (النسق + علاقة) مثـــل النسق الاقتصادي الذي يتألف من بنية قوى الإنتاج وبنية علاقة الإنتاج[27]. هناك إذن

ثلاثة مستويات، مستوى البنية البسيطة التي هي بنية القرابة، والتي توجد إطار نسق القرابة، وهذا النسق يكون في إطار النسق الاجتماعي. وكل هذا يقوم على أساسين هامين في المنهج البنيوي هما: العلاقة والتزامن، وهما من المبادئ الأساسية في المنهج البنيوي، وهو ما سنناقشه في العنصر الآتي.

رابعا ـــ مبادئ المنهج البنيوي :

يقوم المنهج البنيوي على جملة من المبادئ المشتقة من خواص البنية ومن أهم هذه المبادئ:

1 - أسبقية الكل على الأجزاء:

اذا كانت البنية تشترط النظرة الكلية، فان هذه الخاصية قد أفرزت مبدءا منهجيا هو النظرة الكلية للموضوع، والتي تشترط منطقيا أسبقية الكل على أجزائه. لقد اعتمد ليفي ستروس على هذا المبدأ في تحليلاته منذ كتابه "البنى الأولية للقرابة" 1948. ولقد سبق لأستاذه"مارسيل موس" أن استعمل هذا المبدأ في تحليله للهبة، ومن هنا كان ليفي ستروس لا يرى في انساق القرابة الا كليات تخضع لمبدأ أسبقية الكل على الأجزاء[28]. هذا على المستوى النظري أما على المستوى التطبيقي الذي يعني الحياة الاجتماعية فإن الحدث لا يفهم في نظره إلا في إطار الكل[29].

2 - أسبقية العلاقة على الأجزاء:

يرتبط مفهوم "البنية" بمفهوم "العلاقة" داخل نسق معين، لذا فإن ما يهم المنهج البنيوي ليس الأحداث ولا الكلمات المعزولة، ولكن العلاقة التي تقوم بين تلك الأحداث أو الكلمات. ومن هنا يرى ليفي ستروس أن خطأ السوسيولوجيا التقليدية، وكذلك الألسنية التقليدية، هو أنها نظرت إلى الألفاظ ولم تنظر إلى العلاقات بين الألفاظ[30].

وعليه فإن العلاقة مبدأ منهجي في دراسة الظواهر، والبنيوية كمنهج هي ــ قبل كل شئ ــ التحليل الواقعي للظواهر بغية اكتشاف العلاقات بين العناصر المكونة لهذه الظواهر[31]. يقول ليفي ستروس :(إن ما هو أولي حقا ليست الأسر، هذه الحدود المنفردة، بل العلاقة بين هذه الحدود، وإنَّ تفسيرا آخر لا يستطيع تحليل كلية "تحريم زنا المحارم" " Prohibition de l 'inceste " التي لا تشكل العلاقة الخالية في جانبها الأعم سوى نتيجة طبيعية لها، واضحة حينا، ومخفية أحيانا أخرى)[32].

لقد أسدت العلاقة، بوصفها مبدءا منهجيا، خدمة علمية كبيرة لفهم مشكلة القرابة في المجتمعات المسماة "بدائية". وباعتماد ليفي ستروس على هذا المبدأ استطاع أن يتجاوز الكثير من المشكلات التي تطرحها القرابة، وذلك بتحليله للمسألة على أساس إدراك العلاقة القائمة بين حدود أربعة هي: أب/ زوج / زوجة/ أخ، أخت/ خال / ابن أخت. وفي إطار العلاقة القائمة بين تلك الحدود التي يحكمها قانون تحريم زنا المحارم استطاع أن يكشف البنية الأساسية للقرابة.

ولا تكمن أهمِيَة مبدأ العلاقة، في الجانب المنهجي فقط، بل له أهمية معرفية كذلك، تتجلى في الفهم الجديد للقانون العلمي الذي أصبح يتحدد أساسا بالعلاقة الثابتة بين الظواهر. كما ميز هذا المبدأ البنيوية باعتبارها توجها ابستيمولوجيا وفلسفيا على حد سواء، وهو ما أشار إليه غارودي بقوله (وبالفعل، إن المقولة الأساسية في المنظور البنيوي ليست هي مقولة الكينونة، بل مقولة العلاقة. والأطروحة المركزية للبنيوية هي توكيد أسبقية العلاقة على الكينونة، وأولوية الكل على الأجزاء)[33].

3 – مبدأ المحايثة:

إن الدرس الألسني الذي قدمه "فردينان دي سوسير" هو أن اللغة نسق مغلق، لذا فهو يرفض كل تأويل خارجي للغة أو تفسير تاريخي لها، فالمبدأ الأساسي عنده هو أن اللغة نسق لا يعرف إلا قانونه الخاص. وإن اللسانيات الداخلية تهتم بالأنساق الداخلية للغة في حين أن اللسانيات الخارجية تهتم بالمؤشرات الخارجية. ومبدأ المحايثة في اللسانيات يقتضي دراسة النسق اللغوي في ذاته بدون العودة إلى تاريخه ولا إلى علاقته بمحيطه.

يستعيد ليفي ستروس هذا المبدأ ليؤكد على أن كل موضوع قابل للتحليل يجب أن يؤخذ باعتباره نسقا مغلقا غير قابل لأي تأويل خارجي [(34)]. ودراسته للأساطير باعتبارها أنساقا مغلقة تأكيد لهذا المبدأ، أي يجب الاعتماد على بنية الأثر وليس على بواعثه وعلاقاته الخارجية. فمهمة الطريقة البنيوية أن تعطي الدراسة الذاتية نوعا من معقولية الفهم الذي يقوم مقام معقولية الشرح الذي يبحث عن الأسباب[(35)].

يتطابق مبدأ المحايثة ومبدأ الفهم ومبدأ التزامن، فهو يهتم بالشيء ذاته، بعيدا عن علاقاته الخارجية وأصوله التاريخية، أي كل ما يدخل في اطار العوامل الخارجية ليكتفي فقط بالموضوع ذاته. لذا تتنافى المنهجية البنيوية مع كل منهجية تاريخية تقوم على أسبقية الشرح على الفهم، وبهذا يتفق المنهج البنيوي مع المنهج الوضعي. يقول "مارسيل غوشيه":(إن الطريقة البنيوية لقراءة الأساطير والآثار هي فشل تام، آلة تدور بلا نتيجة)[(36)]. ذلك أن مبدأ المحايثة باعتماده على تحليل الموضوع في ذاته وانغلاقه عليه يطرح مسالة الجدوى من العمل العلمي والفائدة منه، وهو نقد سبق للشكلانيين الروس أن قدموه في صورة نقد ذاتي.

4 - مبدأ السياق:

هذا المبدأ المنهجي ملازم لمبدأ المحايثة، وذلك لأن التوقف عند الأثر، كيفما كان نوع الأثر: أدبيا أو اجتماعيا، يعني دراسته في إطار سياقه العام. ففي إطار السياق الكلي للنص، وفي إطار المبدأ القائل بأسبقية الكل على الأجزاء فان الأجزاء أو العناصر (لا تحمل أي معنى أو دلالة الا في إطار السياق العام، وهذا يعني أنه لكي نفهم معنى الكلمة يجب وضعها في إطار سياقها العام)[37].

من هنا تكون وظيفة مبدأ السياق هو الدراسة التماثلية للنص الأدبي. فلكي نفهم بيتا من الشعر ــ على سبيل المثال ــ يجب أن نضعه في علاقته مع الأبيات الأخرى، أي نقيم بينه وبينها علاقة، ولكن هل تكفي مثل هذه الخطوة لفهم الموضوع؟ الواقع أن النقد الذي وجه لمبدأ المحايثة ينطبق كذلك على مبدأ السياق من حيث التركيز على النص المدروس، وإغفاله للجوانب الأخرى. ونحن نجد اعترافا بهذه الملاحظة من قبل أحد رواد النقد البنيوي في الأدب، وهو" تودوروف"، الذي يرى أنه وإن كان من الضروري القيام بدراسة السياق، فإنه يجب تدعيمها بسياقات أخرى اجتماعية، وتاريخية [38]. فبنية النص، مثلا، هي عنصر في بنية المجتمع ككل، (فإذا كان المنهج البنيوي لا يمكنه أن ينظر بحكم عامل العزل إلى هذه الصفة لموضوعه، أي إلى كونه بنية وفي الوقت نفسه عنصر في بنية فإنه يكون منهجيا غير قادر على إقامة العلاقة بين الداخل والخارج)[39].

5- مبدأ المعقولية:

إن المبادئ السالفة الذكر تؤدي إلى هدف أساسي هو اكتشاف البنية، ذلك أن طبيعة البنية لاشعورية، أي ذات طبيعة عقلية، ولا توجد على السطح أو على ظاهر الأشياء. لذلك يرى ليفي ستروس أن الخطوة الحاسمة في المنهج البنيوي هي(أنه من أجل تعيين الواقع يجب حذف المعاش [40](Le vécu). فما ينبغي التخلي عنه هو المعاش والعياني الذي ندركه مباشرة على المستوى

الفينومينولوجي. أما ما يجب الاحتفاظ به فهو الواقع، لأنه في الواقع تكمن البنية. لذا يجب اعتماد مبدأ المعقولية من أجل الكشف عن هذه البنية، وعليه فإن المنهج البنيوي الذي يهدف إلى البحث في الخصائص التفارقية " Différentiel " التي تكون البنية المنطقية في نسق منطقي، مدعو دوما إلى استعمال منطق ذي طبيعة ثنائية أو زوجية" Logique binaire"، ما دام المنطق دائما ذا طبيعة عقلية. إن هذه الطبيعة الازدواجية أو الثنائية تظهر في الواقع على عدة مستويات، وبخاصة في أعمال ليفي ستروس، ومنها:

- المستوى الكمي: جاف / رطب.
- المستوى الشكلي: فارغ / ممتلئ، داخلي / خارجي.
- المستوى المكاني: فوق / تحت ، قريب / بعيد.
- المستوى اللساني: معنى / شكل ، دال / مدلول.

6- مبدأ التزامن و التعاقب:

مما لا شك فيه أن هذا المبدأ هو الذي ميز البنيوية بشكل عام، والمنهج البنيوي بشكل خاص، و أعطاها أبعادا معرفية وإيديولوجية. فماذا يعني هذا المبدأ؟ ان مبدأ التزمن والتعاقب ترجمة للكلمتين الفرنسيتين" Synchronie " و"Diachronie ". وإن كنا نجد ترجمات عديدة للكلمتين تؤدي المعنى المراد في الغالب. فكلمة" Diachronie " تترجم بـــ(التطوري، التاريخي، الزمني، التعاقبي، العمودي أو مباشرة: الدياكروني). أما مبدأ " Synchronie " فترجم بـــ(الوصف، التزمن أو التزامن). ومن المعلوم أن هذا المبدأ يرجع إلى مؤسس الألسنية البنيوية الحديثة دي سوسير في كتابه" دروس في الالسنية".

يفيد مبدأ التزامن (زمن حركة العناصر فيما بينها في البنية. حيث تتحرك العناصر في زمن واحد هو زمن نظامها. فإذا كان استمرار النظام يفترض استمرار

البنية وثبات نسقها، فإن التزامن يرتبط بهذا الثبات الذي يشكل حالة، أي يرتبط بما هو متكون، وليس بما هو في مرحلة التكون، بما هو مكتمل وليس بما يكتمل، بما هو بنية وليس بما سيصير بنية)[41]. فالتزامن هو زمن البنية، هو زمن عناصرها في إطار نسقها الذي هو نسق مغلق. ومن هنا فالتزامن يفرض الثبات وينفي الحركة، يفرض المحايثة وينفي التاريخ، ويرتبط بما هو متكون وبما هو ناجز، بما هو مكتمل وليس بما هو في طريق التكون والإنجاز أو الاكتمال. ولا نستطيع فهم التزامن إلا في ضوء مفهوم التعاقب. ومفهوم التعاقب في الإطار البنيوي يعني (استمرار البنية نفسها التي تتعرض بسبب تهدم عنصر من عناصرها إلى علل، ثم لا تلبث هذه البنية نفسها أن تستعيد نظامها لتستمر به بعد دخول العنصر البديل فيه)[42]. فالتعاقب كما هو واضح تابع للتزامن الذي هو مبدأ أساسي، وبذلك يكون التعاقب ثانويا، ويتدخل حين تتعرض البنية لخلل في بنيتها، كانهدام عنصر مثلا وإحلاله بعنصر آخر. لذا فإن التقابل قائم بين التزامن والتعاقب، ما دام الأول يهتم بالثبات والثاني يهتم بالتغيير والتعاقب. يقول ليفي ستروس:(إن التعاقبي والتزامني، يتعارضان وذلك لأن الأول يهتم بأصل الأنساق" genèse des systèmes " في حين أن الثاني يهتم بالمنطق الداخلي للشيء " la Logique interne")[43].

إن التعاقبي هو الدراسة التاريخية القائمة على البحث في أصل الأشياء ومكوناته، في حين أن التزامني هو البحث في بنية الشيء أي الطبيعة المنطقية للشيء. إننا نجد هذه الفكرة مصاغة كذلك في كتابيه " الأنثربولوجيا البنيوية"، و"الفكر المتوحش". وليفي ستروس على وعي تام بهذا التقابل، وما يطرحه من مشاكل معرفية ومنهجية، لذلك يدعو إلى إقامة تاريخ بنيوي يكوّن الخطوة التي ينتفي فيها التعارض بين التزامن والتعاقب.

لقد تعرض هذا المبدأ لكثير من النقد والتعديل، ولا نبالغ إن قلنا إن نقد

البنيوية إجمالا كان وما يزال ينطلق من هذا المبدأ. ومؤسسو هذا المنهج أنفسهم شعروا بمحدودية هذه الطريقة. وأحسن مثال على هذا محاولة ليفي ستروس إقامة تاريخ بنيوي للتغلب على ثنائية وتعارض مبدأي التزامن والتعاقب. وحتى في الألسنية، حيث وجد المنهج البنيوي موضوعا متميزا أتاح له أن يبرهن على خصوبته، (يجد الألسنيون اليوم أنفسهم مضطرين لاعتبار التحليل البنيوي مجرد آن في دراساتهم، وإلى إعادة إدخال آن التاريخ وآن الذات، كاشفين بذلك عن حدود البنيوية بوصفها منهجا. وكم بالأحرى حدود البنيوية كأيديولوجيا حصرية)[44]. وهذا ما عبر عنه "جاكبسون"، أحد مؤسسي المنهج البنيوي، بقوله: (تظهر النزعة التزامنية الخالصة وكأنها وهم، لأن كل نظام تزامني يتضمن ماضيه ومستقبله اللذين هما عنصراه البنيويان الملازمان...)[45]. إن التزامن وهم، لان الظاهرة لا تخرج عن تاريخها، وعن ظروفها، وتكونها، وإذا كانت اللغة تسمح نسبيا بدراستها تزامنيا فإن دراسة الظواهر الاجتماعية تتطلب الربط بين التزامني والتعاقبي. أما القول بالتزامن فقط فيبدو أنه يشكل نوعا من المصادرة على المطلوب، إذ كيف يمكن عزل الظاهرة الانسانية عن تاريخها، أو آنيتها وزمانها، وهي جزء من تلك التاريخية والآنية والزمنية. هذا ما ذهب إليه أحد الباحثين بالقول إن التزامن في محاولته استبعاد عنصر الزمن أي عنصر الحركة والتغيير (يعكس المنطق الصوري للأحداث، لأن الزمانية تبدو مركبة من سلسلة نقاط الآنية، أي أن الزمانية تحتوي الآنية، وإذا بالآنية تستحيل منهجا مستوعبا لإبعاد الزمانية بمقتضى أنه يدرك الحواجز التطورية فيظهر التعاقب في بوتقة التوحيد)[46]. وهذا يعني أن التزامن يقوم بعكس منطق الأشياء على الصعيد المعرفي، فبدلا من أن يخضع الآني للتاريخي يقوم الآني بإخضاع التاريخي، وهذا من أجل تحقيق شروط المعقولية المنطقية التي هي معقولية صورية لا تهتم إلا بالأشكال والثبات، وتنفي المعاني والحركة والتغير.

خامسا– في قواعد التحليل البنيوي:

يعتمد المنهج البنيوي على جملة من القواعد منها:

1 – قاعدة الكلية:

تنبع هذه القاعدة من خصائص البنية، ومبادئ المنهج البنيوي، ذلك أن (المهم هو اتخاذ موقف كلي، اي أن المنهج البنيوي في صميمه يعتبر تحليليا وكليا في الوقت نفسه)[47]. وهذه قاعدة، كما قلنا، نابعة من مميزات البنية باعتبارها مجموعة تفترض الكلية، لأن البنية ليست مجموع عناصرها، ولأنها تعتمد النظرة الكلية باعتبارها مبدءا منهجيا.

2 – قاعدة البساطة والواقعية:

التحليل العلمي في نظر ليفي ستروس، يجب أن يعتمد على قاعدة البساطة والواقعية. والبساطة في المنظور البنيوي تعني إرجاع المركب إلى حالته الأولى(حالة البساطة) ، وذلك بتحليله إلى عناصره، وأجزائه الأولية، أما الواقعية فهي شرط لتحقيق العلمية. لذا يجب الانطلاق من الملاحظة الموضوعية، من أجل الفهم الحقيقي للواقع[48]. البساطة والواقعية قاعدتان للتحقيق في ظل غياب أدوات أخرى للتحقيق العلمي، وهي القاعدة التي تمكننا من الوصول إلى فهم التطابق" Adéquation" بين الفكر والواقع.

3 – قاعدة الاستبدال و التحويل:

يمكن أن نحدد المنهج البنيوي باعتباره محاولة للبحث عن المتشابه داخل المختلف والمتنوع. ففي ميدان الأساطير مثلا يقتضي البحث أن نبرهن على أن الأساطير التي لا تتشابه أو التي يكون فيها التشابه عرضيا، أي تلك الأساطير التي تظهر اختلافا وتنوعا، يمكن إرجاعها إلى بنية واحدة وثابتة، وذلك بعد إجراء

سلسلة من الاستبدالات والتحويلات لعناصر تلك الأساطير. وهذا في الواقع ما قام به ليفي ستروس في عمله الضخم حول " الأساطير Mythologies " حيث استطاع أن يدرس أكثر من (800)أسطورة، ويرجعها إلى بنياتها الأساسية، وبخاصة بنيتهـــا اللغوية، وذلك بعد سلسلة من التحويلات والاستبدالات لعناصر تلك الأساطير[49].

وترتبط قاعدتا الاستبدال والتحويل كذلك بميزة أساسية في المنهج البنيوي، وهي اهتمامه بالوضع "Position"، والمكان "Espace". فدلالة عنصر ما تؤخذ من موقعه ووضعيته، لذلك يمكن تبديل وتحويل أي عنصر ما دام الموقع هو المهم، (فالصور والرموز ليس لها معنى، وإنما وضعيتها هي التي تحدد معناها، وليس العكس)[50]. ولذلك فإن قاعدة التحويل لا تفهم إلا من خلال مبدأ السياق الذي شرحناه سابقا، وقاعدة المقارنة.

4- قاعدة المقارنة:

يقول كلود ليفي ستروس:(المقارنة البنيوية لا تقوم على أكثر من ذلك إنها البحث عن الثابت أو العناصر الثابتة ضمن سلسلة فوارق مصطنعة)[51]. فغاية المقارنة في إطار المنهج البنيوي، هي البحث عن الثابت ما دامت قاعدة التحويل أو التبديل تتكفل بالتغيرات التي تطرأ على العناصر. لذا وجب القول بقاعدة المقارنة كي نكشف عن الثابت ضمن فوارق مصطنعة.

5- قاعدة الموضوعية:

تتميز قاعدة الموضوعية في المفهوم البنيوي بنفي الذاتية، وهي غاية ومطلب لأن البنيوية، ومنها المنهج البنيوي، لم تقم إلا لتؤسس علوما إنسانية قائمة على الموضوعية. كما تمثل قاعدة معيارية لعلمية العلم. يقول ليفي ستروس:(طموح الأنثربولوجية هو بلوغ الموضوعية، فالأمر يتعلق بموضوعية تتيح لمن يمارسها،

بصرف النظر عن معتقداته ومؤثراته الذاتية، وآرائه المسبقة، لأن مثل هذه الموضوعية تميز جميع العلوم الإنسانية، وإلا لما استطاعت هذه العلوم التطلع إلى مرتبة العلم)[52]. فالموضوعية تعني استبعاد الأفكار المسبقة، والمعتقدات الخاصة، وما يتعلق بالمشاعر الذاتية، ولكن الموضوعية لا تتوقف عند هذا الحد في الفهم البنيوي، كما قلنا، بل تتعداه لتتخذ مفهوما يتنافى والذات، بحيث نرى أن مهمة العلوم الإنسانية لا تكمن في بناء الإنسان بل في القضاء عليه أو كما قال ليفي ستروس:(لا يتمثل هدف العلوم الإنسانية في تشكيل الإنسان، وانما في تذويبه وتفكيكه dissoudre، وبذلك يتم إدماج الثقافة في الطبيعة والحياة في مجمل الشروط الفيزيائية والكيميائية)[53]. ذلك أن عنصر الذاتية عنصر مشوش لعملية الإدراك العلمي في المنظور البنيوي، وهنا تكمن اشكالية هذا المنهج في العلوم الانسانية والاجتماعية، والمتمثلة في موقفه السلبي من الذات والانسان، مع أن موضوع هذه العلوم هو الانسان، وهو ما يشكل مفارقة ظاهرة. وهذا ما سنناقشه في تعقيبنا النقدي على معالم هذا المنهج.

سادسا– تعقيب نقدي:

من الضروري ـــ بداية ـــ التصدي لمشكلة يطرحها ضمنيا المنهج البنيوي. وتتمثل هذه المشكلة في العلاقة بين تلك الخطوات التي يقوم عليها، والمبادئ التي يستند إليها، والقواعد التي يلتزم بها. فهل هنالك علاقة بين تلك المستويات الثلاثة؟ من الواضح أن خطوات المنهج البنيوي تقوم أساسا على التجربة، أي على نوع من استعادة المنهج التجريبي، في الوقت الذي يقوم فيه على مبادئ منهجية ذات طبيعة عقلية، أفلا يشكل هذا تناقضا؟

الواقع أن البنيويين، وبخاصة ليفي ستروس قد أشاروا إلى الطبيعة الازدواجية للمنهج البنيوي، وعبروا عن ذلك بقولهم إنه منهج التحليل والتركيب أو منهج التدرج والارتداد، إلا أن هذا الطرح العام لطبيعة المنهج البنيوي لا يساعدنا في

حل المسألة. ومن هنا وجب تقديم بعض التوضيحات، منها أن اعتماد المنهج البنيوي على التجريب يحتم علينا أن نفهم أولا المقصود بالتجريب، والذي قلنا عنه إنه تجريب على نماذج، وذلك بعد عملية الملاحظة، ووصف الموضوع. وبما أننا في ميدان علمي محدد، هو ميدان الانثربولوجية، فإن التجريب يعادل مرحلة البحث الميداني الذي يقتضي الملاحظة والتجربة والتي هي هنا تجربة على نماذج يقيمها الباحث على جملة الوقائع التي لاحظها ووصفها. فالتجريب وبناء النماذج هما إحدى المراحل الأساسية في البحث الميداني [54].

وبعد هذه المرحلة يقوم الباحث بتحليل موضوع بحثه، وذلك اعتمادا على المبادئ الأساسية للمنهج. وهذا يعني أن مرحلتي الوصف والتحليل متكاملتان. ومما يكشف عن هذا التكامل طبيعة البنية ذاتها، فمن أجل إدراك البنية يجب الذهاب إلى أبعد من الواقع المعطى، أي الكشف عن الواقع الحقيقي الباطني، بمعنى يجب المرور من مرحلة الملاحظة الوصفية والظاهرية إلى المرحلة التركيبية العقلية التي بها أو بواسطتها نكشف عن البنية. ومن هنا يرى ليفي ستروس أن الطبيعة الجوهرية للمنهج البنيوي هي أنه "تدرجي وارتدادي "، أي في الوقت الذي يتدرج فيه من الملاحظة إلى التجربة ثم إلى النموذج للوصول إلى البنية ثم يرتد، وذلك بتفكيك تلك البنية، وتحليلها إلى عناصرها ومكوناتها وعلاقتها[55].

سمحت هذه الصفة التي يتميز بها المنهج البنيوي لأحد الباحثين بأن يسمي المنهج البنيوي بالمنهج الجدلي المفتوح" [56] "Dialectique ouvert ، لأنه يقوم على جدل الوقائع الملاحظة، والمبادئ العقلية، أو على جدل التدرج والارتداد، أو جدل التحليل و التركيب. بمعنى ان المنهج البنيوي يقوم بتحليل الشيء ثم تركيبه، من أجل الحصول على المعقولية الباطنية الكامنة في الشيء.

إن هذه التوضيحات تبين أن العلاقة قائمة بين المستويين التجريبي والعقلي

للمنهج البنيوي. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هو: ما طبيعة هذه العلاقة؟ إن العبارات التي تصف المنهج البنيوي بـــ: منهج التحليل والتركيب، والارتداد والتدرج أو الجدل المفتوح، تعكس من جهة طبيعة عملية للمنهج البنيوي، أي إنه كغيره من المناهج يتمتع بصفات ذات طبيعة إجرائية بحتة. ولكن البقاء على هذا المستوى من التحليل يخفي الطبيعة الأساسية للمنهج البنيوي، وهي كونه يقوم أساسا على القطيعة بين الواقعي والعقلي. وهذا ما تكشف عنه مبادئه ونظرياته. فما وصفناه بالطبيعة التكاملية أو ما سمي بالجدلية المفتوحة، ينطبق على الجانب العملي، أما الجانب النظري فيعكس تلك التقابلات المميزة للمنهج البنيوي، والتي تقوم على منطق ثنائي. هذا المنطق لا يدرك العلاقة المتبادلة وإنما يتوقف عند التقابل، لذلك فإننا لا نتفق مع الرأي القائل بالجدل المفتوح لان الجدل يقوم أساسا على العلاقات الباطنية وليس على التقابلات الشكلية، وبخاصة فيما يتعلق بليفي ستروس.

وإذا كانت الخطوات والمبادئ والقواعد المنهجية التي حللناها سابقا قد جعلت من البنيوية منهجا اساسيا في العلوم الانسانية والاجتماعية فإن هنالك من يرفض أن تكون البنيوية منهجا. ففي كتابه المخصص لمناقشة المفاهيم الأساسية البنيوية، يرفض " ريمون بودن " أن تكون البنيوية منهجا لأنه يفرق بين مفهومين للمنهج: المنهج في شكله العام والذي يعني تصور الموضوع باعتباره كلا أو مجموعة من العناصر. وبهذا المعنى يمكن الحديث في نظره عن منهج بنيوي. أما المنهج في مفهومه الخاص، والذي يعني جملة من الخطط التي تسمح بدراسة الموضوع، والوصول إلى نظرية قابلة للتحقيق، فإنه بهذا المعنى لا وجود للمنهج البنيوي(57). ومعنى هذا أن بودن يفرق بين المنهج من حيث هو توجه عام، أي بوصفه مقاربة نظرية، والمنهج من حيث هو طريقة خاصة قائمة على خطط معينة تؤدي إلى نظرية تقبل التحقيق. والتحقيق هنا بمعناه الوضعي، أي التأكد من

القضية أو القانون تجريبيا، و بهذا المعنى لا يرى أن هنالك منهجا بنيويا. لماذا ؟ لأنه (ليس هناك منهج بنيوي بالمعنى الذي نعطيه للمنهج التجريبي)[58]. والمنهج بالمعنى العلمي في نظره، يجب أن يكون منهجا تجريبيا لانه يحقق الشروط العلمية، أو بتعبير آخر يحقق شروط النموذج المعرفي للعلوم الطبيعية. و بما أن المنهج البنيوي ليس منهجا تجريبيا فهو إذن مجموعة من النظريات، منها نظريات هامة، و نظريات أقل أهمية، ونظريات باطلة. وعليه فإن المنهج البنيوي، في نظره، ليس أكثر من نظريات ثلاث: نظرية في اللغة، ونظرية في الفونولوجية، ونظرية في القرابة.

صحيح أن هنالك فرقا بين المنهج في شكله العام أي بوصفه جملة من المبادئ، والمنهج في شكله الخاص أي بوصفه جملة من الخطوات، ولكن من الخطأ عدم إدراك العلاقة بين العام والخاص أو كيف يكون المنهج أداة خاصة وإطارا عاما؟ لذا فإن ما ذهب إليه "بودون" يصدر عن فهم معين لطبيعة العلاقة بين العام والخاص في علم المناهج، ولا ينطبق بالضرورة على المنهج البنيوي، مادام هذا المنهج، وكما أوضحنا ذلك، يمتلك أدواته الإجرائية، ومبادئه النظرية. وإذا كان "بودون" قد قدم حجة التجربة بوصفها معيارا للعلمية فإن المنهج البنيوي يستعمل التجربة بمعناها العام، وضمن حدود وامكانيات العلوم الانسانية، وليس بالضرورة وفقا لمتطلبات المنهج التجريبي في العلوم الطبيعية، مع العلم بأن إحدى مشكلات العلوم الانسانية والاجتماعية تكمن في غلبة النظرة التماثلية بين العلوم الطبيعية والعلوم الانسانية، في الوقت الذي يجب الدفاع فيه عن خصوصية العلوم الانسانية على مستوى الموضوع، والمنهج، واللغة.

وعليه فإن ما ينتقده ريمون بودن يعكس في نظرنا فهما معينا في إطار فلسفة العلوم. إنه الفهم الوضعي لعلاقة النظرية بالواقع، والمنهج بالعلم، وهو الفهم القائم على فصل المنهج عن النظرية. ونعتقد أن علمية المنهج لا تكمن في فصله عن النظرية، وذلك نظرا للعلاقة المتبادلة بين الطرفين. ولذا فإن المنهج البنيوي

منهج علمي مثل بقية المناهج العلمية الأخرى، والتي تغتني بجدل المعرفة، والتاريخ، والنظرية والتطبيق.

كما أن "ريمون بودن" في تعميمه لم يستثن الفروق القائمة على مستوى تطبيق المنهج البنيوي في مجالات الانثربولوجيا والنقد الادبي وعلم الاجتماع وعلم النفس. وفي هذا السياق من المهم الإشارة إلى الاختلاف بين المنهج البنيوي كما مثلته كتابات كلود ليفي ستروس، الذي يغلب عليه الطرح الشكلي، والمنهج البنيوي كما طبقه "جان بياجيه" في ميدان علم النفس، حيث يغلب عليه الطرح التكويني لذا نرى من الضروري الانتباه إلى هذه الفوارق الجزئية، فإذا كان القاسم المشترك بين المنهجين هو مفهوم البنية، فان الخلاف الأساسي والجوهري هو مفهوم التكوين. هذا المفهوم الذي يستلزم (النظر إلى المعرفة من زاوية تطورها في الزمان، أي بوصفها عملية تطور ونمو متصلة يستعصى فيها بلوغ بداياتها الأخيرة)[59]. أي إن المنهج البنيوي التكويني يراعي النمو والتطور والاتصال في دراسته للمعرفة بعكس المنهج البنيوي الشكلي الذي يهتم بالثبات والسكون. وإذا كان المنهج البنيوي الشكلي يقوم على التزامن والثبات، فإن المنهج البنيوي التكويني يرى أنه (لا يمكن الكشف عن واقع حي عبر دراسة مراحله الأولية وحدها، ولا بدراسة مراحله الأخيرة بل بدراسته تحولاته نفسها)[60]. وعلى هذا الأساس انتقد بياجيه مفهوم ليفي ستروس عن البنية باعتباره مفهوما استاتيكيا، في حين أن الموقف العلمي يتطلب النظر إلى البنية في ثباتها وحركتها وفي نشوئها وتكونها، لأن البنية في نظره(نسق من التحولات)[61].

على أن الذي لاشك فيه ان المنهج البنيوي نتاج تاريخي معقد للثقافة الغربية، يتجلى ذلك في مصادره الأساسية التي تعود إلى منتصف القرن التاسع عشر، أي مع ظهور علم الاجتماع، والفلسفة الماركسية، واللسانيات في بداية القرن العشرين، وكذلك الرياضيات، والفيزياء، وعلم النفس. ولقد اتخذ من

العلوم الإنسانية موضوعا له، و عمل على صياغة نموذج لعلمية هذه العلوم، فركز على اللسانيات البنيوية، ومجمل تطورات العلوم الطبيعية والإنسانية والفلسفية. وإذا كانت هذه المحاولة مشروعة وإيجابية، من حيث طرحها لنموذج جديد، ولمسائل جديدة في حقل العلوم الإنسانية، فإنها بقيت أسيرة نموذج أحادي هو" الألسنية البنيوية". وعلى الرغم من أهمية هذا النموذج في تاريخ العلوم إلا أنه يبقى نموذجا تاريخيا ونسبيا أثبتت التطورات العلمية لعلم الألسنية ذاته أن الألسنية البنيوية مجرد فرع ومرحلة من علم الألسنية الواسع والمتشعب. ولعل أهمية هذا النموذج الذي عمقته البنيوية تكمن في طرحه لإشكالية التواصل والرمز واللغة داخل الحياة الاجتماعية، وهو ما أدى إلى تبني أشكال مختلفة للتبادل، كتبادل النساء، والأموال، والرسائل. وهذه الأشكال ما تزال موضوع نقاش عند كثير من علماء الأنثربولوجية، وعلم الاجتماع، وعلم اللغة.

وإذا كان من المؤكد أن المنهج البنيوي منهج علمي مثل بقية المناهج العلمية الأخرى، سواء على المستوى المعرفي أم على مستوى دراسة الظواهر أم على مستوى الأسئلة المطروحة عليه أم على مستوى الغايات التي يهدف إليها، فإنه قد قام بدوره العلمي في مرحلة تاريخية معينة فأغنى المعرفة العلمية للعلوم الانسانية والاجتماعية، وأضاف إليها رصيدا علميا. وإنه كجميع المناهج العلمية، يخضع لجدلية المعرفة والتاريخ، والتي لا يمكن أن تكون خارج قيمتي الإيجاب والسالب.

فمن إيجابيته أنه قادر على تحليل الظواهر في مستواها التزامني، وبخاصة تلك الظواهر التي تخضع للثبات النسبي. واعتباره للعلوم الإنسانية علوما لغوية. لذا وجب تحليلها على مستوى النص. ولكن من سلبياته أنه ينفي أو لا يدرك بشكل دقيق مرحلة من أهم مراحل العمل المنهجي في العلوم الإنسانية الا وهي المرحلة التاريخية، وبخاصة وأن العلوم الإنسانية هي في الأساس علوم تاريخية. وإذا

كانت هنالك محاولات للتوفيق بين البنية والحدث وبين التزمن والتعاقب، فلقد أظهرت، على مستوى التطبيق صعوبات حقيقية، وفرضت على المنهج أبعادا فلسفية وأخرى إيديولوجية.

من هنا تحول المنهج الى جملة من النظريات في الانثربولوجيا والأدب وعلم النفس والفلسفة، وسعى الى تشكيل موقف نقدي شبيه بنقد "نيتشه " للميتافيزيقيا أو نقد "فرويد" للشعور أو نقد الماركسية للتاريخ والمجتمع. إلا أن نقد البنيوية، كان يهدف الى نقد الذات العارفة - الإنسان - لأنه يشكل عقبة ابستمولوجية في طريق تحقيق علمية العلوم الإنسانية.

ونتيجة "لجذرية" هذا النقد أصبحت البنيوية والمنهج البنيوي بخاصة حركة معرفية واسعة، شملت العديد من الميادين، وناقشت الكثير من المواضيع. ولقد كانت الفرضية التي قامت عليها البنيوية والمنهج البنيوي، هي كون الإنسان يتحدد بوظيفته الرمزية، ومن ثم يجب أن يحلل لغويا. وفي هذا الطرح الكثير من الاختزال لظواهر الإنسان، مع الأهمية الأساسية للسان في حياة الإنسان. وفي اعتمادها على هذه الفرضية خلصت، البنيوية ومعها المنهج البنيوي إلى نتيجة ذات طبيعة ميتافيزيقية وهي القول بأن اللغة عقل له منطقه الذي يجهله الإنسان. كما أن في تأكيدها دور اللغة، والنص اللغوي وأهميته، فإنها تتماثل مع الوضعية المنطقية التي لا تنظر إلا في القضايا المنطقية واللغوية للعلوم.

واذا كان المنهج البنيوي قد اتصف بخصائص تعود في أساسها إلى خصائص البنية سواء من حيث الكلية ودراسة العلاقات والمحايثة وأسبقية التزمن على التعاقب، فانه بذلك يعكس نوعا من ابستمولوجية النمذجة التي ترفض التجريبية، وتبحث في أشكال المعرفة. ومن هنا فان تحليل خطاب العلوم الإنسانية يقتضي تحليل أشكاله اللغوية على حساب المحتوى والتطابق مع الواقع في الكثير من

الأحيان. إن منهج النمذجة الذي شاع مع السبرنطيقا، قد ينفع الباحث في مجال تطبيق النماذج الرياضية على الموضوع المادي، إلا أن هنالك في مجال العلوم الإنسانية صعوبات جمة بين المنهجية الخالصة والمنهجية المعيارية، حيث يصبح التفسير أداة للتقييم والتوجيه، كما هو الحال في نماذج ليفي ستروس القائمة على ثنائيات وتقابلات ذات مصدر السني. وتقوم هذه التقابلات على تبسيط علمي ومنهجي لواقع يتضمن تعقيدا لا يمكن أن ينحصر في تقابل عنصرين، وهو ما كشفت عنه لسانيات ما بعد البنيوية.

كما أنه كان من وراء البنية والمنهج البنيوي هدف أساسي هو القضاء على الفلسفة باسم علوم الإنسان، والقضاء على الإنسان باسم العلوم الطبيعية من اجل تحقيق شروط العلمية والموضوعية كما تفهمها البنيوية. لهذا نظّرت للنسقية والنمذجة، وهي بهذه العملية تقوم بتأويل فلسفي لنتائج العلم، وتتبنى مواقف أيديولوجية تعكس الجذور الاجتماعية للفئات التي لها المصلحة في تعويض الإنسان بالبنى و الوعي بالنمذجة. وتظهر هذه التأويلات النظرية والمواقف الأيديولوجية في كتابات ليفي ستروس وغيره من اعلام البنيوية.

ونتيجة لهذه العلاقة بالنظرية والايديولوجيا وما يستتبعها من مواقف، وما نتج عنها من نقد داخلي وخارجي للبنيوية، حدث تحول وتغير للبنيوية وللمنهج البنيوي، نجم عنه ظهور ما يسمى بما بعد البنيوية أو البنيوية الجديدة كما أدى إلى طرح مناهج جديدة للعلوم الإنسانية كالمنهج السيميائي عند "رولان بارت"، والمنهج التفكيكي عند "جاك دريدا"، والمنهج الاركيووجي ـــ الجينيالوجي عند "ميشيل فوكو"، وادى ذلك كله إلى تحول المنهج البنيوي إلى فصل من فصول تاريخ علم المناهج في العلوم الانسانية.

الهوامش

(1) . Madeline Grawitz, **Méthode des sciences sociales**, 5 éditions , (Paris : Ed, Dalloz, , 1981), p 348.

(2) . فريد يريك معتوق، **منهجية العلوم الاجتماعية عند العرب وفي الغرب**، ط1(بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع)1985،ص6.

(3) . Jean Vons Harounn," Méthode & Epistémologie", in, **Epistémologie Sociologique**, cahier semestriel, N 3, 1968, p 21.

(5) . فريد يريك معتوق، **المرجع المذكور**، ص.11.

(6) . محمد عابد الجابري، **تطور الفكر الرياضي والعقلانية المعاصرة**، ط2 (بيروت: دار الطليعة، 1982)، ص17.

(7) . Gaston Bachelard, **Le Nouvel esprit scientifique**, (Paris : Ed, P.U.F, 1970), p 188.

(8) . Claude Lévi – Strauss, **Anthropologie structurale deux**, (Paris : Ed, Plon, 1973), p 100.

(9) . Ibid., p.169.

(10) . Claude Lévi - Strauss, **Triste tropique**,(Paris : Ed, Plon, 1955), p 62.

(11) . سماح رافع محمد، **المذاهب الفلسفية المعاصرة**،(القاهرة:مكتبة مدبولي، 1973)، ص 136.

(12) . Claude Lévi – Strauss, **Anthropologie structurale deux , op-cit**, p118.

(13) . **Ibid.**, p 100.

(14) . **Ibid.**, p 128.

(15) . Lucien sébage, **Marxisme et structuralisme**, (Paris : Ed, Sociales, 1984), p238.

(16) . **Ibid**, p 238.

(17) . Gille Lipansky, **Le Structuralisme de Lévi- Strauss** , (Paris :Ed, Payot, 1973), p228.

(18) . سالم يفوت،**فلسفة العلم المعاصر**، ط1، (بيروت: دار الطليعة، بيروت، 1986)، ص. 231.

(19) . Claude Lévi – Strauss, **Anthropologie structurale**,(Paris : Ed, Plon, 1956), p 308.

(20) . **جان بياجي**، البنيوية، ط1، ترجمة، عارف منيمنة و بشير أويرى (بيروت: منشورات عويدات،1971)،ص52.

(21) . **Ibid.**, p328.

(22) . **Ibid**, p 333.

(23) . **Ibid**, p 337.

(24) . Pierre Cressent, **Lévi – Strauss**, (, Paris : Ed, universitaire, 1970), p 87.

(25) . Alain B adieu, **le concepts de modèle**, (Paris :Ed, Maspero, 1970), p18.

(26) . Claude Lévi- Strauss, **Anthropologie structurale deux,op-cit**, p349.

(27) . Maurice Godelier, **Rationalité et irrationalité en économie**, (Paris :Ed, Mouton, 1974),p 76.

(28) . Claude Lévi –Strauss, **Les structures élémentaires de la Parenté**, (Paris : Ed, Mouton, 1967), p117.

(29) . Claude Lévi –Strauss, **La pensée sauvage**, (Paris : Ed, Plon, 1962),p 331 .

(30) . Claude Lévi –Strauss, **Anthropologie structurale**,op-cit, p 57.

(31) . فؤاد شاهين، "أضواء على الألتوسيرية أو البنائية الماركسية الفلسفية"، في، مجلة، **دراسات عربية**، العدد8،سنة 1971، ص52.

(32). Claude Lévi –Strauss, **Anthropologie structurale, op-cit**, p 74.

(33) . **روجيه غارودي ، البنيوية فلسفة موت الإنسان**، ط4، ترجمة،جورج طرابيشي(بيروت: دار الطليعة، 1979)،ص 13.

(34) . Claude Lévi- Strauss, "Critères scientifique dans les disciplines sociales", in, **Althea**, n° 4, 1966,p 202.

(35) . سعيد علوش، "نقد البنيوية الفرنسية"، في مجلة، **الفكر العربي المعاصر**، العدد 36 ،لسنة 1982،ص60.

(36) . مار سيل غوشيه، "حوار"، في مجلة، **الفكر العربي المعاصر**، عدد 40، لسنة ، 1984، ص156.

(37) . Claude lévi –Strauss, **Anthropologie structural**, op-cit. p 237.

(38) . **تزفيتان تودوروف**، "حوار: تودوروف يراجع تودوروف"، في **مجلة، الفكر العربي المعاصر**، العدد 42 ، لسنة ، 1985ص19.

(39) . يمنى العيد، **في معرفة النص**، دراسات في الأدب العربي، ط3 (بيروت:منشورات دار الحياة الجديدة ، 1985)، ص 28.

(40) . Claude Lévi-Strauss, **Triste tropique**, op-cit,p375.

(41) . يمنى العيد، في معرفة النص، ص33.

(42) . المرجع نفسه،ص 34.

(43) . Claude Lévi-Strauss, **Les structures élémentaires de la Parenté, op-cit**, p564.

(44) . روجيه غار ودي، **البنيوية فلسفة موت الانسان**،ص112.

(45) . رومان جاكبسون، **العلاقة بين علم اللغة و العلوم الأخرى، في، الاتجاهات الرئيسية للبحث في العلوم الاجتماعية**، المجلد 2 ، ترجمة، جماعة من الأساتذة، اليونسكو، مجلد2 ، (دمشق: مطبعة جامعة

دمشق،1976)، ص 102 .

(46) . عبد السلام المسدي، **اللسانيات وأسسها المعرفية** ، (تونس & الجزائر: الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب،1985)، ص70.

(47) . Maurice Corvez, **Les structuralistes**,(Paris :Ed, Oubier Montagnes, 1969), p 7.

(48) . Claude Lévi-Strauss, **L'origine des manières de tables**,(Paris : Ed, Plon, 1968), p164.

(49) . Ibid. p.164

(50) . Jean Marie Auzias, **Clefs pour le structuralisme**, (Paris : Ed, Seghers, 1967),p 103.

(51) . كلود ليفي ستروس، **الأسطورة والمعنى**، ترجمة صبحي حديدي، (بيروت:دار الحوار، 1985)،ص16.

(52).. Claude lévi –Strauss, **Anthropologie structural**, op-cit, p317.

(53) . Claude Lévi-Strauss, **La pensée sauvage, op-cit**, p 326

(54) . Pierre Cressent, **Claude Lévi -Strauss,** (Paris : Ed, Universitaires, 1970),p 28.

(55) . Claude Lévi –Strauss, **La pensée sauvage**, op-cit, p 334.

(56) . Gille Lipansky, **op-cit**, p 125.

(57) . Boudon. R, **A quoi sert la notion de la structure**? (Paris : Ed, Gallimard, 1968), p 22.

(58) . **Ibid.**,p 23.

(59) . Jean Piaget, **Introduction à l'épistémologie génétique**, (Paris :Ed, P.U.F, 1973), p18.

(60) . **Ibid.**, p 23.

(61) . جان بياجيه، المرجع المذكور، ص 135.

وما هي ذكاءات، ولكن شُبِّه لهم
أغلوطة "الترجمة" بين الذكاءات المتعددة

د. محمد بلال الجيوسي
جامعة البترا

ملخص البحث

تهدف هذه الورقة إلى تفنيد أغلوطة شائعة، مؤداها أنه يمكن استخدام ذكاء من الذكاءات المتعددة في تنمية وتعليم ذكاء آخر. يحاول الباحث الحالي أن يكشف عن أسباب هذه الأغلوطة وصورها وآثارها السلبية، وأن يبين أن الذكاءات لا تنمى ببعضها بمقدار ما تُنَمّى باستخدام الاستراتيجيات التدريسية الملائمة، وتشغيل العمليات العقلية المختلفة، ومراعاة أنماط التعلم الفردية للطلبة، وتنويع التمثيلات، وتوفير مصادر التعلم اللازمة، مع الأخذ بعين الاعتبار شروط التعلم الجيد، وتأمين سياق ثقافي ثري وجذاب يستنهض الذكاءات المطلوبة.

يعدد (هوارد غاردنر) ثمانية ذكاءات من حيث المبدأ هي: اللغوي، المنطقي الرياضي، المكاني، الموسيقي، الجسمي الحركي، الذاتي، بين الشخصي، الطبيعي. (Gardner 1999). وثمة ذكاءات أخرى مرشحة بقوة للانضمام للقائمة، مثل الذكاء الوجودي والذكاء الروحي، ولكن الأمر لمّا يستقر عليها بعد، بالإضافة إلى أن القائمة تبقى مفتوحة لاستقبال أي قدرة تستوفي المعايير المطلوبة حتى تغدو ذكاءً مستقلاً.

Although they Seem So, they Are Not Intelligences: The Fallacy Of Inter-Translatability Among Multiple Intelligences

Dr.Bilal Jayyousi
Petra University

Abstract

Psychology relies heavily on implicit hypothetical constructs which are inferred from explicit behavior . It is in this dark route between the visible and the invisible that a lot of paychological entities are confused smuggled and even invented .

The present researcher explores this situation by addressing that wide spread confusion between multiple intelligences and learning styles.

After confusiong a conceptual/logical analysis supported with concrete examples, the researcher concludes that the claim of teaching a particular subject matter (e.g. mathematics) by another different intelligence(e.g. musical is fallacious. A strict distinction must be made between concepts shch as Intelligence, repesentation and learning styles .

تراث النظرية:

لم تكن نظرية الذكاءات المتعددة وليدة يومها، وإنما كانت تتويجاً لتراث امتد منذ القرن التاسع عشر – حتى لا نمضي أبعد من هذا – وكانت جزءاً من جدل طويل وقوي حول وحدة الذكاء وتعدديته. لقد أسس فرانز جوزيف غال (1785-1828) علم الجمجمة العقلي (phrenology) الذي يربط بين السمات الشخصية والعقلية، وبين مواضع بعينها في الجمجمة، إلا أن محاولته كانت تفتقر للإحكام المنهجي العلمي الذي حاولت نظريات القرن العشرين تحقيقه، من خلال طرائق رياضية إحصائية معقدة، قام بها علماء نفس مثل (سبيرمان) و(ثيرستون) (Brody, 1976, PP. 7-17). يمكن أن نعزو (لثيرستون) الفضل الأول – في القرن العشرين- في الدفاع عن تصور تعددي للذكاء. فمن خلال التحليل الإحصائي استنبط (ثيرستون) في ثلاثينات ذلك القرن سبع قدرات عقلية أساسية منفصلة، هي: الاستيعاب اللفظي، الطلاقة اللفظية، القدرة العددية، التصور المكاني، الذاكرة الترابطية، السرعة الإدراكية، المحاكمة العقلية (Brody, P. 15) وفي منتصف القرن ذاته، مضى ج.ب. غيلفورد (Brody, PP. 39-56) شوطاً أبعد عندما بذل جهداً تحليلياً مجهرياً لبنية العقل أوصله إلى 120 قدرة عقلية، طورها في ما بعد لتصل إلى 150. وتتألف كل قدرة من هذه القدرات من عملية ومحتوى ونتاج.

الذكاءات المتعددة: آفاق جديدة:

وفي مطلع الثمانينات من ذلك القرن الخصب دفع (هوارد غاردنر) مسألة تعددية الذكاء إلى آفاق جديدة (1983) يقول:

"إن عدم الرضى عن مفهوم مُعامل الذكاء، وعن الآراء التي ترى في

الذكاء ماهية موحدة، أمر منتشر إلى حد كبير. ويخطر على البال —على سبيل المثال– أعمال (ثيرستون) و(غيلفورد) وغيرهم من النقاد. إلا أن هذه الانتقادات لا تكفي من وجهة نظري. ذلك أن علينا أن نتحدى المفهوم برمته، بل إن علينا —في الواقع– أن نستبدله". (Gardner, 1993, P.7) يعرّف (غاردنر) الذكاء على النحو التالي:

"ركاز* بيولوجية نفسية لمعالجة المعلومات، يُمكن أن تستثار في وسط ثقافي لحل مشكلات أو إبداع نتاجات ذات قيمة في ثقافة ما" (Gardner, 1999, PP. 33-34). إلا أن استحقاق قدرة ما للقب ذكاء يستلزم استيفاء هذه القدرة لجملة معايير ترشحها كي تكون ذكاء مستقلاً قائماً بذاته. يحدد غاردنر ثمانية معايير أو مؤشرات" (غاردنر، 145-150).

1- إمكانية تحديد تلف دماغي مقابل:
إذا حدث تلف في منطقة من مناطق الدماغ، وترتب على ذلك إلحاق أذى بقدرة عقلية ما، فإنه يحق لنا القول: إن هناك ارتباطاً بين هذه القدرة، وتلك المنطقة.

2- ظاهرة المتخلفين العارفين والعباقرة الصغار، وغير ذلك من الظواهر الاستثنائية:
كلنا يعرف هؤلاء الأطفال الموهوبين على نحو لافت في مجال محدد، كأولئك الأطفال الذين يجرون عمليات حسابية معقدة للغاية بسرعة، في حين أنهم عاديون أو أقل في مجالات أخرى. وهذا يظهر أن للقدرات وجوداً مستقلاً.

---

* استحسنت هذه الترجمة لكلمة Potential الإنجليزية. و"ركاز" جمع "رِكْز" وهو المعدن المدفون في باطن الأرض. (الباحث)

3- عملية – أو مجموعة عمليات مركزية يمكن تحديدها:

فهناك على سبيل المثال الحساسية للعلاقات بين العلامات الموسيقية كإحدى نُوى الذكاء الموسيقي، أو القدرة على تقليد حركات الآخرين كإحدى نُوى الذكاء الحركي.

4- تاريخ نمائي متميز مع مجموعة – يمكن تحديدها – من الأداءات الخبيرة والهادفة.

أي أن يكون هناك تطور لهذا الذكاء أو ذاك مع تطور الأداءات المرتبطة به، مما يتضح في متابعة شخص ذكي في مجال ما.

5- تاريخ تطوري ومصداقية تطورية: يصبح وجود ذكاء ما أكثر مصداقية بقدر ما يستطيع المرء تحديد سوابقه التطورية، بما في ذلك قدرات مشتركة مع كائنات حية أخرى (مثل غناء الطيور).

6- دعم من المهمات السيكولوجية التجريبية: كما نجد في مناهج علم النفس التجريبي التي تدرس تفاصيل المعالجة اللغوية، أو المكانية بدقة نموذجية.

7- دعم من مكتشفات القياس النفسي: إذا أظهرت بعض مقاييس الذكاء التقليدية معاملات ارتباط بين مكونات ذكاء معين مثل : القدرة المجازية والطلاقة اللفظية، أكثر من الارتباط بين ذكائين مختلفين، فإن هذا يؤكد استقلالية الذكاء.

8- قابلية الترميز: لكل ذكاء رموزه الخاصة: فهناك رموز لغوية وحسابية وموسيقية ... إلخ.

أثر النظرية في التربية والتعليم:

فتحت نظرية الذكاءات المتعددة آفاقاً جديدة في تطوير التعلم والتعليم، من بينها:

1- أعادت الاعتبار إلى مجالات مثل الموسيقى، والفنون البصرية، والرياضة، فنقلتها من مرتبة المواهب والنشاطات اللامنهجية والإهمال والتهميش في المدارس إلى مرتبة "ذكاءات"، شأنها في ذلك شأن اللغة والرياضيات.

2- أثارت روحاً من التفاؤل بأن هناك ثماني "فرص" – أو أكثر- للطالب للنمو والتقدم، وأنه إذا خانته واحدة أو اثنتان فمن الممكن أن يكون هناك غيرها.

3- أكدت فكرة النمو الشامل للطالب عن طريق تنمية كافة ذكاءاته بقدر ما يستطيع.

4- وسّعت جدران المدرسة، فبعد أن كانت المدرسة حكراً على الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي الرياضي، غدت – بدعوة من نظرية الذكاءات– أكثر تنوعاً وجمالاً واستجابة لحاجات المتعلمين المختلفة.

5- ألقت ظلالاً ثقيلة من الشك على الطرق التقليدية في قياس الذكاء، واقترحت طرقاً أكثر واقعية للقيام بهذه المهمة من خلال سياقات التعلم والحياة الفعلية.

وتماماً كما حدث مع نظريات سيكولوجية أخرى (كنظريات التعلم مثلاً) فقد كان التربويون يقفون بالباب ليتلقفوا النظرية ويحولوها إلى تطبيقات داخل جدران المدرسة والفصل الدراسي. وراحت التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة تترى، وأصبحنا نسمع عن مدارس الذكاءات المتعددة (انظر مثلاً مدرسة (غاردنر) على الموقع الالكتروني http://www.gardnerschool.org ، والتعليم بالذكاءات المتعددة والتعليم للذكاءات المتعددة. واشتد الأغواء التصنيفي الترابطي، فشاهدنا محاولات للربط بين عمليات التفكير والذكاءات المتعددة

(Armestrong, 2000, PP: 118- 119) وبين أنماط التعلم والذكاءات المتعددة (Silver, strong & perini, 2000) و (Dunn, Denige & Lovelace, 2001) و (Denig, 2004, P 96-111)، وبين الذكاءات المتعددة ومعالجة المشكلات السلوكية (Armstrong, 2000, P 80)، وبين الذكاءات المتعددة وموضوعات المناهج الدراسية (Lazear, 2000, P 62-63). ومن الممكن أن يفكر المرء بترابطات أخرى كالترابط بين الذكاءات المتعددة واستراتيجيات التدريس، أو الترابط بين الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية، إلخ.

مشكلة البحث:

ثمة اتجاهان أساسيان في التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة: الاتجاه الأول يقوم على تقديم بيئة ثرية واستراتيجيات تدريسية تستنهض الذكاءات كافة، والمستفيد الأول من هذا الاتجاه الذكاءات التي أهملت في المدرسة لفترات طويلة كالذكاء الموسيقي، والجسمي الحركي، والمكاني، والذاتي، والبين شخصي.

أما الاتجاه الثاني فهو الاتجاه الجدلي الذي تدور حوله الورقة الحالية، وهو الذي يتجلى من خلال تدريس الموضوع الواحد من خلال الذكاءات المتعددة على اعتبار أن مثل هذا التدريس المتعدد سوف ينمي في كل طالب ذكاءاته المختلفة، وأن الطالب سيتاح له فهم المادة من خلال ذكائه القوي. ويتطلب هذا ترجمة موضوع بعينه في مجال بعينه إلى المجالات الأخرى وعرضه بلغة الذكاءات الأخرى. ويعبر "أرمسترونج" عن هذا الموقف بجلاء حيث يقول:

"إن أفضل طريقة لمقاربة تطوير المنهاج باستخدام الذكاءات المتعددة، هي بالتفكير كيف يمكننا ترجمة المادة التي سنعلّمها من ذكاء إلى آخر. بعبارة

أخرى، كيف نستطيع أن نأخذ نظاماً لغوياً رمزياً كاللغة الإنجليزية ونترجمه لا إلى لغات أخرى كالإسبانية أو الفرنسية، ولكن إلى لغات ذكاءات أخرى مثل الصور والتعبير الجسمي أو الموسيقي، والمفاهيم أو الرموز المنطقية، والتفاعلات الاجتماعية، والترابطات الذاتية". (Armestrong, 2000, P 44) هذا هو التعبير الأمثل عن الأغلوطة التي يحاول الباحث الحالي تفنيدها. يترع كثير من التربويين التطبيقيين إلى اقتراف هذه المغالطة. ففي كتابه: "المنهاج الذكي: استخدام الذكاءات المتعددة لتطوير كل ركاز طلبتك"، يصمم (دافيد لازير) (Lazear) عدة وحدات دراسية يدرس في كل واحدة منها مفهوماً معيناً بالذكاءات المتعددة : وحدة ("الثورة الأمريكية، ص 136) ووحدة (أشكال الحكومات، ص 143).

لقد درج هذا الضرب من التدريس، ومن التدريب على التدريس إلى حد واسع، وراح المعلمون يقدمون أذهانهم في كيفية "ترجمة" هذه الذكاءات إلى بعضها. ففي كتاب آخر له هو "ثماني طرق للمعرفة" (Lazear, 11) يعنون (لازير) إحدى فقراته بـــ: "التدريس بنظرة متعددة الجوانب إلى التخطيط الدرسي" ويقول فيها: "كل درس يمكن أن يُعلّم وينبغي أن يُعلّم للذكاءات المتعددة". وكي يضمن استفادة كل الطلبة من الدرس (Lazear, 1999, P 201) يميز (لازير) (المرجع السابق، ص 193) بين ثلاثة أنماط مختلفة من الدروس التي ترتبط بالذكاءات:

أ. كل واحد من الذكاءات يمكن أن يُعلم كموضوع بحد ذاته، كتعليم الموسيقى واللغة والفن.

ب. يمكن استخدام الذكاءات كوسائل لتحصيل المعرفة في مجالات تتجاوزها، مثل استخدام حركات الجسم لتعلم المفردات، أو استخدام الموسيقى لتعلم

الرياضيات.

ت. دروس تتعامل مع عمليات ما وراء الذكاءات تتصل بتعليم الأطفال حول ذكاءاتهم، وكيفية الوصول لها وتدريبها وإرهافها واستخدامها بفعالية في التعلم والحياة اليومية".

والبديل الثاني هو تعبير عن مفهوم الترجمة الذي يحاول الباحث نقده هنا.

عوامل ظهور الأغلوطة وانتشارها:

كان (هوارد غاردنر) على وعي بإمكانية الانزلاق إلى تطبيقات تربوية كهذه. يقول في معرض تبديده "لخرافات" ذاعت عن نظرية الذكاءات المتعددة:

"... لقد جعلتني عدة ساعات زرت فيها (أو شاهدت بالفيديو) صفوفاً تعلم بالذكاءات المتعددة حساساً للتطبيقات السطحية الممكنة للنظرية، وينتابني الشك بصورة خاصة من تطبيقات، مثل:

- محاولة تعليم مفاهيم المواد الدراسية كُلّها باستخدام الذكاءات. صحيح أن معظم الموضوعات يمكن مقاربتها بطرق متنوعة، ولكن تطبيق اتجاه عشوائي على كل موضوع هو مضيعة للجهد والوقت.

- الاعتقاد بأن القيام بحركات معينة ينشط أو يدرب ذكاءات بعينها. لقد رأيت فصولاً يُشَجّع فيها الأطفال على تحريك أذرعتهم، أو الجري، على أساس أن مثل هذا التدريب يطور الذكاء الجسمي الحركي. وهذا غير صحيح. (Gardner, 1999, PP. 89-90).

على الرغم من هذا الانطباع المتشكك، فإن (غاردنر) نفسه هو الذي

شجع مثل هذا التوجه الذي يقوم على تعليم موضوع معين باستخدام "مداخل" متعددة. يقول في فقرة اقتبسها كلها رغم طولها:

"إنني على قناعة بأنه يمكن مقاربة أي موضوع ثري ومُثْرٍ – وأي مفهوم يستحق التعلم – بخمس طرق مختلفة على الأقل تتطابق –بصورة عامة– مع ضروب الذكاء المتعددة. ويمكن أن ننظر إلى هذا الأمر كغرفة لها خمسة أبواب أو مداخل – على الأقل – يمكن الولوج منها. ويتباين التلاميذ سواء في ملاءمة أي مدخل من هذه المداخل لهم، في الطرق التي يستريحون لسلوكها ما أن يدخلوا الغرفة. ويمكن للوعي بهذه المداخل أن يساعد المعلم على تقديم مواد جديدة بطرائق يفهمها فيها عدد كبير من التلاميذ بسهولة. وعندما يأخذ التلاميذ –بعد ذلك– باستكشاف مداخل أخرى، فسوف تتاح لهم فرصة تطوير هذه المنظورات المتعددة التي تعد أفضل ترياق ضد التفكير النمطي الثابت.

دعونا نلقي نظرة على هذه المداخل واحداً تلو الآخر، ونرى كيف يستخدم كل منها في مقاربة موضوعين أو مفهومين، أحدهما في العلوم الطبيعية (التطور)، والثاني في العلوم الاجتماعية (الديمقراطية).

يقدم المرء الذي يستخدم مدخلاً سردياً قصة أو سرداً حول أحد المفهومين اللذين أشرنا إليهما، فيمكن له – في حالة مفهوم (التطور) أن يقتفي أثر فرع واحد في شجرة تطورية أو حتى أجيال كائن حي بعينه. أما في حالة (الديمقراطية) فيمكن للمرء أن يسرد حكاية عن بدايتها في اليونان القديمة أو ربما – عن أصول الحكومة الدستورية في الولايات المتحدة.

أما إذا فضل المرء أن يلج من المدخل المنطقي الكمي ، فإنه يمكن أن يقارب المفهوم باستدعاء اعتبارات عددية أو عمليات محاكمة استدلالية. فيكمن مقاربة

التطور بدراسة نشوء أنواع حية مختلفة في أجزاء مختلفة من العالم، أو في حقب جيوفيزيائية مختلفة، أو يمكن أن يراجع الحجج التي تؤيد –أو تفند- زعماً معيناً عن العملية التطورية. ويستطيع المرء – في حالة (الديمقراطية) أن يفحص أنماط التصويت في الكونغرس عبر الزمن، أو الحجج التي ساقها الآباء المؤسسون في صالح الديموقراطية أو ضدها.

أما المدخل الفلسفي فيفحص وجوه المفهوم الفلسفية ومصطلحاته. وقد ثبتت نجاعةُ هذا المدخل لأناس يحبون طرح أسئلة أساسية من ذلك النوع الذي نقرنه عادة بالأطفال والفلافسة بأكثر مما نقرنه مع أناس ذوي مزاج أكثر "قروسطية" أو عملية. وقد تنظر مقاربة فلسفية لمفهوم التطور في الفرق بين التطور والطفرة، وأسباب بحثنا عن الأصول والتغيرات، والوضع الأبستمولوجي للغائية. وسوف تقلب مقارنة فلسفية لمفهوم (الديمقراطية) النظر في المعنى الأصلي للكلمة، وعلاقة الديمقراطية بأشكال اتخاذ القرار الأخرى، والأسباب التي تجعل المرء يختار منحى ديموقراطياً بدل منحى ديكتاتوري. وقد طور الفيلسوف "ماثيو ليبمان" مواد مثيرة لتقديم هذا المنحى الفلسفي للصغار في مرحلة الطفولة المتوسطة.

أما المدخل الجمالي فيتطلب نقلة مختلفة إلى حد كبير. فالتركيز هنا ينصب على الملامح الحسية أو الظاهرة التي سوف تستحوذ على انتباه التلاميذ الذين يفضلون موقفاً فنياً من خبرات الحياة. ففي حالة (التطور) قد ينشط هذه الحساسية الجمالية فحص لبنية أشجار تطورية مختلفة، أو دراسة تغير أشكال الكائنات الحية عبر الزمن. أما فيما يتصل بمفهوم (الديمقراطية) فيمكن أن تكون إحدى المقاربات المثيرة الاستماع إلى مجموعات موسيقية تتميز إما بالعزف الجماعي، أو بالعزف بإشراف فرد واحد (مثل الرباعيات الوترية في مقابل الأوركسترا). وثمة طريق آخر أقل إثارة كأن ننظر في الأشكال المتنوعة للتوازن – أو اختلال التوازن – المتمثلة في المجموعات الانتخابية المختلفة.

أما المدخل الأخير فهو : منحى الخبرة المباشرة. يتعلم بعض التلاميذ – صغاراً كانوا أم كباراً – أفضل ما يتعلمون بواسطة منحى يقوم على الخبرة المباشرة، فيتعاملون مباشرة مع المواد التي تجسد المفهوم أو تنقله. ووفقاً لهذا المنحى، فقد يزاوج التلاميذ المهتمون بفهم (التطور) بين أجيال مختلفة من "ذبابة" الندى" ويلاحظون التحولات الوراثية الحاصلة. أما أولئك التلاميذ الذين يدرسون العلوم الاجتماعية فقد يشكلون –بالفعل– مجموعات يترتب عليها اتخاذ قرارات وفقاً لعمليات حكومية مختلفة، فيلاحظون محاسنَ الديمقراطية ومساوئها مقارنة بأشكال أخرى أكثر مركزية من الحكم. (غاردنر، 2001، ص 328-330).

أشار (غاردنر) في أكثر من موضع إلى هذا المفهوم لـ "المداخل المتعددة" (انظر على سبيل المثال: غاردنر، 2004، ص : 631). وقد منح هذا المفهوم للتطبيقيين التربويين –على الرغم من الأسئلة التي يثيرها– الأساس النظري الشرعي الأول للتعليم بالذكاءات المتعددة.

ثمة أساس عملي آخر شجع على هذا الضرب من التعليم. إن فصلاً دراسياً يبدو أنه يقوم على الذكاءات المتعددة يكون عادة فصلاً جذاباً متنوعاً ينتقل فيه الطلبة من نشاط إلى نشاط على نحو يبدد الملل الذي يمكن أن تلقاه في فصل تقليدي. وإذا تضافر الأساس النظري الذي وفره صاحب النظرية مع الأساس العملي الذي أشرت إليه لتوي، فقد انتشر التعليم بالذكاءات المتعددة انتشار النار في الهشيم شرقاً وغرباً.

ثمة سؤالان يطرحان نفسيهما هنا: إلى أي حد تشكل "المداخل المتعددة"، ذكاءات متعددة بالمعنى الدقيق؟ والسؤال الثاني ينصب على مدى عملية المنحى واقتصاديته. فإذا سلمنا جدلاً بأن الترجمة من ذكاء إلى آخر أمر ممكن فهل تعتبر مثل هذه الاستراتيجية عملية ومتاحة للمعلم؟ أم أن المعلم سيمضي وقته يفكر في كيفية العثور على معادلات ذكائية لكل مفهوم؟.

وما أريد تبيانه الآن هو أن ما يبدو تعليماً بالذكاءات المتعددة ليس كذلك، وأن ما حدث كان نتيجة اختلاط مفاهيمي واسع نطاق. ولتحقيق هذا علينا أولاً أن نحدد ما نعنيه بالذكاء بدقة.

متى نكون في حضرة الذكاء؟

لنسأل أولاً متى نكون في حضرة ذكاء ما؟ أعتقد أننا نكون في حضرته —عموماً— في الحالات الثلاث التالية:

1- عندما نكون بصدد "حل مشكلة" أو تعلم مهارة في مجال بعينه. إن طالباً يقوم بتحليل لغوي لقصيدة، يكون منهمكاً بممارسة ذكاء لغوي، وطالباً آخر يقدم ذهنه في حل مسألة رياضية، يكون مشغولاً بممارسة ذكاء رياضي، وثالثاً يحاول تركيب جهاز ميكانيكي، يكون معبراً عن ذكاء مكاني. لابد إذن من مشكلة في مجال بعينه تتطلب حلاً، ويكون الجهد المبذول لحلها تجلياً للذكاء في هذا المجال.

2- عندما نكون أمام نتاج — في مجال بعينه— تثمنه ثقافة ما. فعندما أكون أمام موسيقى لبيتهوفن أو لوحة لدافنشي، أو نظرية لأينشتاين، أو قصيدة للمتنبي، فإني أكون في حضرة ذكاءات موسيقية، ومكانية، ومنطقية رياضية، ولغوية على التوالي.

3- ونكون في حضرة ذكاء —أيضاً— عندما نكون في حضرة صاحب هذا الذكاء. فعندما نكون أمام نجيب محفوظ، أو زين الدين زيدان، أو سيجموند فرويد، أو بليزباسكال، فإننا نكون في حضرة الذكاءات اللغوية، والجسمية الحركية، والجوانية، والمنطقية الرياضية على التوالي.

وما يتوقع أن يحدث عادة في الفصل الدراسي هو الحالة الأولى: أي حالة حل المشكلات، وهي الحالة الأساسية. فإذا انطلقنا من تعريف الذكاء بوصفه السعي إلى حل مشكلة والنجاح في ذلك، فإن الانتقال من ذكاء إلى آخر ينبغي أن يتضمن نقلاً للمشكلة أيضاً من مجال إلى آخر. وسوف نفحص مدى إمكانية مثل هذا النقل التقني.

في تفنيد الأغلوطة وتبديد الوهم

سأقوم في القسم الباقي من هذه الورقة بتبيان تعذر مثل هذا الانتقال كاستراتيجية تدريسية شاملة. وسوف أفعل هذا من خلال بيان الأمور التالية:

أ. إذا طبق مفهوم حل المشكلة بدقة كتعريف للذكاء، فإن عملية النقل سوف تفضي إلى دحض ذاتي Self refutation لمفهوم النقل ذاته.

ب. إن السعي للتعليم بهذه الطريقة قد يفضي إلى نتائج مصطنعة، بل وكاريكاتورية في كثير من الأحيان، ويمكن أن يلحق الأذى بعملية التعلم والتعليم ذاتها.

ت. إن استنباط التوالي المنطقية للتعليم بهذه الطريقة يفضي إلى محال Reduction to Absurdity كما يسمى في المنطق.

ث. إن محاولة المعلم ترجمة الذكاءات إلى بعضها بعضاً، تتضمن هدراً للوقت والجهد بالنسبة للمعلم والطلبة.

ج. إن النفاذ من مجال معرفي إلى آخر بفضل تشابه بينهما، لا يشكل استراتيجية تدريسية للتعليم بالذكاءات المتعددة بمقدر ما يمثل تدريباً مخصوصاً على استخدام القدرة المجازية.

ح. في كثير من الأحيان يخيل للمعلم أنه يتعامل مع "ذكاءات"، ويتنقّل بينها في حين أنه —في الواقع– يتعامل مع مفاهيم أخرى ويتنقّل بينها.

أ : الدحض الذاتي:

نحن لا نتحدث عادة عن ذكاء إلا إذا كنا أساساً —كما قلنا– في معرض حل مشكلة. لذلك فإن المعلم إذا أراد الانتقال من مجال ذكاء إلى مجال ذكاء آخر، فإن عليه أن يترجم المشكلة من الذكاء الأول إلى الثاني. لنفرض على سبيل المثال أن معلماً طرح مسألة في الرياضيات بالطريقة الرياضية المعتادة مستخدماً الرموز الرياضية. سيقوم الطالب بقدح ذكائه المنطقي الرياضي، لحلها. فإذا أراد المعلم توضيح المسألة لطالب يفتقر إلى الذكاء المنطقي الرياضي ولكنه يتمتع بذكاء موسيقي مرهف. فإن عليه أن يترجم المشكلة الرياضية إلى مشكلة موسيقية يتطلب حلها ذكاءاً موسيقياً، وتركيزاً على المجال الموسيقي. بعبارة أخرى سنكون قد خَلفّنا المسألة الرياضية وراءنا، وانتقلنا إلى حصة موسيقى. وهذا يعني أن التعليم لم يتم بالذكاءات المتعددة، وأن ما جرى هو تعاقب للحصص الدراسية.

ب: الاصطناع والكاريكاتورية:

من الممكن جداً لمعلم متحمس لما يسمى بالتعليم بالذكاءات المتعددة أن يصل إلى ترجمات مصطنعة بين الذكاءات تكاد أن تصل إلى حد الكاريكاتورية، بل إنها يمكن أن تسيء إلى الأهداف التعليمية ذاتها. لنأخذ على سبيل المثال معلماً يرغب في استخدام هذا الأسلوب من التعليم في تدريس قصيدة بدر شاكر السياب "أنشودة المطر" (السياب، ص : 142) التي تبدأ بالأبيات التالية:

عيناك غابتا نخيل ساعة السحر
أو شرفتان راح ينأى عنهما القمر

عيناك حين تبسمان تورق الكروم
وترقص الأضواء.. كالأقمار في نهر
يرجّه المجذاف وهناً ساعة السحر
كأنما تنبض في غوريهما النجوم

هذا الدرس يتصل بصورة مباشرة بالذكاء اللغوي، ولكن المدرس في سعيه للتعليم بالذكاءات المتعددة يحاول ترجمة القصيدة من ذكاء إلى آخر، وربما فعل ذلك على النحو التالي:

1- الذكاء اللغوي: حفظ القصيدة، تحليل صورها الجمالية.
2- الذكاء المنطقي الرياضي: يحسب الطالب المسافة التي تستغرقها مركبة فضائية في الوصول إلى القمر بعد أن تتوافر له المعطيات اللازمة.
3- الذكاء الجسمي الحركي: يتسلق الطالب شجرة نخيل، يحرك يديه كمن يحرك مجدافين.
4- الذكاء الموسيقي: يغني الطالب القصيدة.
5- الذكاء المكاني : يرسم الطالب القصيدة في لوحة.
6- الذكاء الجواني: يصف الطالب مشاعره عند سماع القصيدة.
7- الذكاء بين الشخصي: يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات تعاونية، ويطلب من كل مجموعة التعاون في تحليل مقطع من القصيدة.
8- الذكاء الطبيعي: يميز الطالب بين أنواع مختلفة من التمور والبلح.

وقد يفعل المدرس هذا أو شيئاً قريباً منه، ولكني لا أعتقد أن هناك طريقة أفضل من هذه لتدمير جمالية القصيدة وإفساد الذائقة الأدبية للطالب، ناهيكم عن هذا العبث بالتراث الشعري للسياب. فتجسيد الصور الشعرية في صورة حسية مباشرة ساذجة يُسقط الخيال الشعري من عَلٍ، والتأثير الإيحائي الذي تنشره

الصور المجازية، فيسبح القارئ أو المستمع فيه، وكأنه يحلق بخفة، سوف يتبدد من خلال ثقل الصور الواقعية. يضاف إلى ذلك السؤال المركزي الذي سنناقشه لاحقاً: هل غناء الطالب، أو استماعه لأغنية تعبير عن ذكاء موسيقي بغض النظر عن حِرَفية الغناء واستجابته للقواعد والأصول الموسيقية؟.

ج – الإفضاء إلى محال (Reduction To Absurdity):

والإفضاء إلى محال، طريقة منطقية تبين المغالطة الكامنة في قضية ما، بدفعها إلى تواليها المنطقية، فإذا تبين خطل هذه التوالي، فإن القضية بدورها تكون خاطئة. دعونا نسلم – لغايات هذا التبيان – أنه بالإمكان استخدام الذكاءات المختلفة في تعليم المفاهيم المختلفة، أي أننا إذا أردنا أن نعلم مفهوماً حسابياً، ففي وسعنا أن نفعل ذلك من خلال الذكاءات الأخرى. إذا كان هذا صحيحاً، فإنه يعني إمكانية وجود كتب بالعناوين التالية:

1- التفاضل والتكامل بالموسيقى.
2- الشعر بالرياضيات.
3- علم النباتات بالعلاقات الاجتماعية.
4- الميكانيكا بالتأمل الداخلي.
5- الموسيقى بالرياضة البدنية.

ليس من الصعب إدراك العبث في مثل هذه العناوين، ولكن هذا ما يمكن أن يترتب على محاولة ترجمة الذكاءات إلى بعضها.

د- هدر الوقت والجهد:

يحتاج المعلم لكثير من الوقت للقيام بالتخطيط الدرسي، وإعداد

الاستراتيجيات التعليمية، وتوفير مصادر التعلم، وتشغيل العمليات العقلية لدى الطلبة. إلا أن المعلم الذي يتبنى اتجاه التعليم بالذكاءات المتعددة سوف يصرف وقتاً طويلاً في أعمال ترجمة الذكاءات، وبدلاً من توفير وقت هام للتعمق بالمفاهيم فإنه يهدر الوقت والجهد في التفتيش عن معادلات ذكائية.

هـ - القدرة المجازية:

إذا كنت أشكك باعتماد الترجمة من ذكاء إلى آخر كاستراتيجية تعليم شاملة؛ فإن هذا لا يعني بالضرورة أني أنفي إمكانية النفاذ من مجال معرفي إلى آخر، ولا إمكانية التعبير عن مجال بلغة مجال آخر بناءً على مبدأ المشابهة. من الممكن عقد بعض المشابهات بين الموسيقى والفن التشكيلي، أو بين السياسة والشطرنج، أو بين المفاهيم العلمية والصور المكانية (مثل تمثيل ألفريد كيكولي لجزئ البترين بأفعى تدور حول نفسها في دائرة من اللهب). بل إن تنمية القدرة المجازية في داخل مجال كل ذكاء أو بين المجالات المختلفة، هدف تربوي مهم لتعليم التفكير وإثارة الخيال وتوسيعه وتوضيح المفاهيم. ولكن الاهتمام بتنمية هذه القدرة شيء، والترجمة بين الذكاءات المختلفة شيء آخر. بل إن "غاردنر" نفسه يعتقد أن لكل ذكاء -أساساً- قدرته المجازية الخاصة، يقول:

"... وسوف يميز المجازي الرفيع عملياً -في أفضل حالاته- العلاقات أنّى كانت ويستطيع أن يراقب تلك التي تبدو عقيمة أو يتعذر توصيلها. ومع ذلك، فسوف يكون هناك مركز مفضل لقدراته المجازية، وهو تلك المجالات التي تبحر فيها أكثر من غيرها، والتي وجدت قدرته المجازية فيها أكثر أراضيها خصوبة. وهكذا فإن مجازياً بارعاً مثل كاتب المقالة العلمية (لويس توماس) سيكون قادراً على تمييز المشابهات واستغلالها في مجالات الموسيقا والرقص، إلا أن نمط عمله الرئيسي سيبقى في المجالات المنطقية الرياضية. وبالمثل فإن الشاعر الذائع الصيت

"و.هـــ. أودين" وهو مجازي ذو بصيرة لا يشق له غبار، سوف يمشط العالم من خلال قصيدته، إلا أن نقطة انطلاقه المجازية المبدأية، سوف تبقى في المجال اللغوي. وبكلمات أخرى، فإن المجاز يمكن أن ينتشر إلى مواقع كثيرة، ولكنه يحتفظ –بالمثل- بموطن ذكاء "مفضل". (غاردنر، 2004، ص 513).

و: أهي ذكاءات أم أنماط وتمثيلات؟

يعرف المشتغلون بعلم النفس أن معظم مفاهيم هذا العلم "تكوينات فرضية" لا تلاحظ من خلال العين المجردة وإنما يستدل عليها استدلالاً من خلال نواتجها وآثارها الظاهرة. إلا أن هذا الخفاء، وهذا الاستدلال من الظاهر إلى الخفي يفتح مجالاً واسعاً للاختلاط السيكولوجي المفاهيمي. ومن جملة هذا الاختلاف –على سبيل المثال- الاستنتاج بأن تشابه مظهرين سلوكيين يعكس ماهية واحدة. هنا وقع واحد من الاختلاطات الكبرى التي أوهمت كثيراً من العلمين أهم يتعاملون بالذكاءات في حين أهم في واقع الأمر كانوا يتعلمون بـــ "أنماط التعلم".

لقد كان (غاردنر) واعياً لإمكانية الوقوع في هذا اللبس بدءاً من صدور الطبعة الثانية لكتابه "أطر العقل" (انظر : غاردنر، 2004، ص 38-39). وكذلك (Gardner, 1993, P. 44-45). وسر الاختلاط بين الذكاءات والأنماط هو أن هناك تشابهاً في مظاهر وأسماء بعض الذكاءات مع مظاهر وأسماء بعض الأنماط أو التمثيلات. فهناك ذكاء حركي، وهناك أيضاً نمط وتمثيل حركي، وهناك ذكاء بين شخصي، وكذلك نمط وتمثيل بين شخصي، وهناك ذكاء مكاني (بصري) ونمط تمثيل بصري. وهكذا فإنك تجد المعلم الذي يحاول تعليم طلبته قصيدة بدر شاكر السياب بالذكاءات المتعددة يعتقد أنه عندما يطلب منهم تحريك أيديهم –وكأهم يحملون مجاديف- أنه انتقل من الذكاء اللغوي إلى الذكاء الحركي، في حين أنه لم يفعل شيئاً – في أحسن الأحوال – سوى استخدام نمط

وتمثيل بصري. إن الذكاء يتصل أساساً بمحاولة لحل مشكلة في مجال بعينه في حين أن النمط أو التمثيل طريقة يفضل المتعلم استقبال المعلومات بها ومعالجتها. كأن يكون سمعياً أو بصرياً أو حركياً أو قرائياً كتابياً.

سأضرب مثالاً عن كيفية حدوث هذا الاختلاط بين النمط والتمثيل من جهة، وبين الذكاء من جهة أخرى. والمثال هو عبارة عن مسألة يوردها (لازير) أحد المتحمسين لفكرة الترجمة.

يقول مقدماً للسؤال الذي سيطرحه:

"هدف هذا السؤال هو تعريض الطلبة لموقف إشكالي، يتضمن ما يكفي من التعقيد بحيث تستثار عدة ذكاءات سعياً للوصول إلى حل:

- رجل وامرأة يمشيان معاً في الشارع، فإذا كانت خطوة المرأة تعادل ثلثي خطوة الرجل، وإذا شرع الرجل والمرأة بالسير معاً بالقدم اليسرى، ويرغبان في مواصلة المشي جنباً إلى جنب، فما هو عدد الخطوات التي يجب أن يقطعها كل منهما قبل أن تلمس القدم اليسرى لكل واحد منهما الأرض في نفس الوقت مرة أخرى؟.

هذه المسألة يمكن أن تقارب من خلال العمل بالأرقام والنسب والكسور والصيغ الرياضية. وكذلك، من خلال الرسم أو التصور البصري، أو من خلال المشي في الخارج مع شخص آخر، ومن خلال المحادثة والعمل مع آخرين في جماعة، ومن خلال الحدس والتأمل. (Lazear, 1999, P 211).

تمثل هذه المسألة واقتراحات حلها نموذجاً ملائماً للأغلوطة التي نحن بصددها. فالأنماط Learning Styles أو التمثيلات Representation غدت

— بقدرة قادر — ذكاءات. إنّ تعدُّد تمثيلات المفهوم الواحد (أو ما أسماه غاردنر —كما أشرنا سابقاً — مداخل) أمر مشروع تماماً، بل ومفيد للغاية. يقول (فيليب فرانك) عن (أينشتاين):

"عندما كان أينشتاين يفكر في مسألة ما، فقد كان يجد من الضروري دوماً صياغة هذا الموضوع بأكبر عدد من الطرق المختلفة، وتقديمه بشكل يكون مفهوماً لأناس اعتادوا أنماطاً مختلفة من التفكير، وذوي مؤهلات تربوية متباينة. (غاردنر، 2001، ص 332). ولكن ما هو غير مشروع تسمية الأنماط والتمثيلات ذكاءات.

خاتمة:

لم يكن المقصود من هذه الورقة التشكيك بمفهوم الذكاءات المتعددة، ولا تثبيط العزائم عن تطويرها وتنميتها على نحو متوازن وتوفير البيئات الثرية لازدهارها. ولكن القصد منه هو الاعتراض على فكرة ترجمة الذكاءات إلى بعضها بعضاً (الدرس المتكثر الجوانب) Multimodal Lesson كاستراتيجية تدريسية عامة. فمن المهم جداً أن ننمي كل ذكاء إلى أقصى حد يتيحه سقف هذا الذكاء الوراثي لدى الطالب، وذلك باستخدام بيئة مستثيرة، واستراتيجيات تعليم خاصة بمجال هذا الذكاء بعينه، واستراتيجيات التعليم العامة، ومراعاة أنماط تعلم الطلبة. وتنوع التمثيلات، وتوفير شروط التعلم الجيد، دون التورط في أعمال ترجمة زائفة تشير إلى عدم وضوح المفاهيم أكثر من إشارتها إلى أي شيء آخر.

المراجع العربية

1- السياب، بدر شاكر، **أنشودة المطر**، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، بدون تاريخ.

2- غاردنر، هوارد، **أطر العقل: نظرية الذكاءات المتعددة**، ترجمة محمد بلال الجيوسي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2004.

3- غاردنر، هوارد، **العقل غير المدرسي**، ترجمة : محمد بلال الجيوسي، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض، 2001.

المراجع الأجنبية

4- Armestrong, Thomas. **Multiple Intelligences in the classtoom.** ASCD, Virginia, U.S.A, 2000.

5- Brody, E.B; Brody, N. **Intelligence**. Academic Press, U.S.A, 1976.

6- Denig, Stephen J. Multiple Intelligences and Learning Styles: Two complementary Dimensions. **Teachers College Record**. Vol. 106, Num. 1, Jan. 2004, PP. 96-111.

7- Dunne, R; Denig, S. Two sides of the same coin or different strokes for different folks? **Teacher Librarian**, 28,3 (Feb 2001), PP 9-15.

8- Gardner, Howard Intelligence Reframed. Basic Books, New York, 1999.

9- Gardner, Howard **Multiple Intelligences: Theory into practice**. Basic Books, New York, 1993.

10- Lazear, David **The Intelligent Curriculum**. Zephyr Press, Arizona, 2000.

11- Lazear, David Eight ways of knowing. Sky Light, Illinois, 1999.

12- Silver, H.F; Strong, **So Each may learn**. ASCD, Virginia, 2000. R.w. and perini, Mid.

فاعليَّة برنامج إرشادي قائم على النَّمذجة المعرفيَّة والتَّعليمات الذّاتيَّة في تنمية مهارات حلّ المُشكلات وإدارة الغضب وخفض العُنف لدى الزَّوجات المعنَّفات في الأردن

د. ميرفت عبد الرَّحيم أبو اسعيد

باحث أوَّل: دكتوراه في الإرشاد النَّفسي والتَّربوي.

أ.د. محمَّد نزيه حمدي

باحث ثاني: أستاذ في الإرشاد النَّفسي والتَّربوي/ الجامعة الأردنيَّة.

أ.د. محمود عطا حسين

باحث ثالث: أستاذ في الصِّحَّة النَّفسيَّة/ جامعة البترا.

مُلخَّص البحث

هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن فاعليَّة برنامج إرشادي قائم على النَّمذجة المعرفيَّـــة والتَّعليمات الذّاتيَّة في تنمية مهارات حلّ المُشكلات وإدارة الغضب وخفض العُنف لدى الزَّوجات المعنَّفات في الأردن.

تكوَّن أفراد الدِّراسة من (16) زوجة مُعنَّفة من الزَّوجات المعنَّفات المُراجعات لمعهد العناية بصحَّة الأسرة التّابع لمؤسَّسة نور الحسين في الأردن ، حيث تمَّ توزيعهنَّ بالتَّساوي إلى مجموعتين: تجريبيَّة وضابطة. وقد تَّم استخدام مقياس حل المُشكلات الذي طوَّره حمدي (1998) ، ومقياس إدارة الغضب الذي أعدَّته ستيث وهامبي (Stith and Hamby, 2002) ، ومقياس العُنف ضد الزَّوجة حيثُ تمَّ تطبيق المقاييس بعد التَّحقُّق من صدقها وثباتها ، ومُناسبتها لأفراد الدِّراسة.

وطُبِّق البرنامج الإرشادي في (18) جلسة ، وخلال (10) أسابيع. وتمَّ

تحليل بيانات الدّراسة باستخدام تحليل التّباين المشترك (ANCOVA). وأظهرت النّتائج فاعليّة البرنامج الإرشادي القائم على النّمذجة المعرفيّة والتّعليمات الذّاتيّة في تنمية مهارات حلّ المُشكلات وإدارة الغضب وخفض العُنف لدى الزّوجات المعنّفات في الأردن.

* بحث مُستخلص من رسالة دكتوراه أعدّها الباحث الأوّل بإشراف الباحثين الثّاني والثّالث.

Effectiveness of A Counseling Program Based on Cognitive Modeling and Self-Instruction in Developing Problem Solving Skills and Anger Management and Reducing Violence Among Batterd Wives in Jordan

Dr.Mervat Abd Alrrhim Abu Said

Professor Muhammad Nazih Hamdi

Jordan University

Professor Mahmod Ata Hussein

Petra University

Abstract

The present study aimed at finding the effectivniss of a counseling program based on cognitive modeling and self-instruction in developing problem solving, anger management skills and reducing violence among batterd wives in Jordan.

The participants of the study were (16) batterd wives who were consulting the Institute for Family Health.

The participants were assigned to experimental group of (8) batterd wives and control group of (8) batterd wives.

The following measures were used : The Problem Solving Scale, a translated version of Anger Management Scale, and the Violence Against Wives Scale.

The Counseling Program was conducted in (18) sessions for

(10) weeks. The data of the study were analyzed using Analysis of Covariance (ANCOVA). The results showed the effectiveness of the counseling program based on cognitive modeling and self-instructions in developing problem solving skills and anger management, and reducing violence among batterd wives in Jordan.

المــقدّمــة

تبيّن من مُراجعة إحصاءات عيّنة من الرّصد الإلكتروني لحالات العُنف الأُسري التي راجعت مركز التّوعية والإرشاد الأسري عام (2004) أنّه من أصل (395) أنثى تعرّضت للعُنف هنالك (255) زوجة تعرّضت للعُنف من قِبل الزّوج (بُشناق، 2005). كما تُشير نتائج عدّة دراسات أُجريت في الأردن إلى أنّ الزّوجة هي الأكثر تعرُّضاً للعُنف بكافّة أشكاله من قِبل الزّوج (الحديدي وجهــشان، 2001 الخليلي ودرويش، 1999؛ درويش، 2001؛ المجلس الوطنيّ لشــؤون الأسرة 2005؛ معهد الملكة زين الشّرف التّنموي، 2002).

وتقع على رأس قائمة الأسباب المؤدّية إلى العُنف ضد الزّوجة سرعة غضب الزّوجين وعدم قُدرهما على حل مَشاكلهما الزّوجيّة (حمدان، 1996؛ الخليلي ودرويش؛ 1999؛ زايد ونصر وعبد الحميد والعتر وغالب، 2002، ص. 254 السمري، 1999، ص.51؛ العواودة، 1998؛ درويش، 2001؛ فتّال 2002) ، فقد تستدرج الزّوجة زوجها ليُعنّفها دون أن تقصد ذلك، فقد احتلّ مُقابلة العُنف بالعُنف مراتب مُتقدّمة كأسلوب تستخدمه النّساء المعنّفات في مُواجهة العُنف الواقع عليهنّ (مصطفى، 2006)، بينما احتلّ ضبط الغضب وحل المُشكلات المراتب الأخيرة (الطّاهر، 2006)، ممّا يعني نقصاً واضحاً في استخدامهنّ لهذه الأساليب في التّعامل مع العُنف الواقع عليهنّ. لِذا كان على الزّوجة أن تستخدم المهارات المُناسبة للتّعامل مع العُنف الواقع عليها من قِبل زوجها. ويتحقّق هذا عبر برامج إرشاديّة مُقدّمة للزّوجات، خاصّةً أنّ البرامج الإرشاديّة المُقدّمة للزّوجات المُعنّفات بمُفردهنّ دون تواجُد الأزواج معهنّ في الجلسات الإرشاديّة، هي أكثر نجاحاً من البرامج الإرشاديّة المُقدّمة للزّوجات المُعنّفات بِتواجُد الأزواج (Meichenbaum, 2006).

وقد استُـــخدمت إحدى فنّـــيّات العـــلاج المعرفي السُّـــلوكي وهي التّعليمات الذّاتيّــَـة (Self-Instructions) في تنمية مهارات ضبط الغضب والعُدوان (Larson ,1992) واستخدمت مع النّمذجة المعرفيّة (modeling Cognitive) كفنّيّة واحدة لخفض العُنف (Cormier & Nurius, 2003, p.400) ، وفي تنمية مهارات حل المُشكلات Nurius, Gorrelle, 1993) 2003, p.400 &Cormier 1988Gutking, Cleven & Campbell, 1986 ، وفي تنميـــة مهارات إدارة الغضـــب Hains, 1989 ؛ Nurius, .2003, P.400 Cormier &

أهميّـــة الدّراســـة

العُنف ضد الزّوجة من قبل الزّوج أمر موجود في مختلف المُجتمعات ويترتّب عليه آثار سلبيّة على الصّحّة النّفسيّة والجسديّة للزّوجة وللأسرة. وقد تناولت هذه الآثار عدّة دراسات كما أنّ أغلبيّة الدّراسات التي أُجريت حول العُنف ضد الزّوجة وصفت حجـــم هذه المُشكلة وأشكالها ، وأسبابها وآثارها. بينما هنالك نُدرة في الدّراسات التي قدّمت برامج إرشاديّة وعلاجيّة لهذه المُشكلة مُقارنةً بحجم انتشارها في البيئة العربيّة عامّةً والأردنيّة خاصّةً.

فرضيّات الدّراسة

تُحاول هذه الدّراسة التّحقّق من صحّة الفرضيّات التّالية :

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائـــيّة عند مستوى دلالة ($\alpha > 0.05$) بين مُتوسّطات درجات أفراد المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة على مقياس حل المُشكلات في القياس البعدي تُعزى إلى البرنامج الإرشادي القائم على النّمذجة المعرفيّة والتّعليمات الذّاتيّة.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائـيّة عند مستوى دلالة ($\alpha > 0.05$) بين مُتوسّطات درجات أفراد المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة على مقياس إدارة الغضب في القياس البعدي تُعزى للبرنامج الإرشادي القائم على النّمذجة المعرفيّة والتّعليمات الذّاتيّة.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائـيّة عند مستوى دلالة ($\alpha > 0.05$) بين مُتوسّطات درجات أفراد المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة على مقياس العُنف ضد الزّوجة في القياس البعدي تُعزى للبرنامج الإرشادي القائم على النّمذجة المعرفيّة والتّعليمات الذّاتيّة.

مُصطلحات الدّراسـة

النّمذجة المعرفيّة والتّعليمات الذّاتيّة:

Cognitive modeling and self- instructions

وتُعرّف إجرائيّاً لأغراض هذه الدّراسة بالإجراءات المستخدمة في البرنامج الإرشادي القائم على النّمذجة المعرفيّة والتّعليمات الذاتيّـة وفق خطواته المحدّدة والذي طُبّق على زوجات مُعنفات في هذه الدّراسة.

حل المُشكلات : Problem solving

وتُعرّف إجرائيّاً لأغراض هذه الدّراسة بمجموع الدّرجات التي تحصل عليها الزّوجات المعنّفات على مقياس حل المُشكلات المُستخدم في هذه الدّراسة.

إدارة الغضب : Anger managment

وتُعرّف إجرائيّاً لأغراض هذه الدّراسة بمجموع الدّرجات التي تحصل عليها الزّوجات المعنّفات على مقياس إدارة الغضب الخاصّ بالزّوجات المُستخدم في هذه الدّراسة.

العُنف الأسري : violence Family

ويُعرّف إجرائيّاً لأغراض هذه الدّراسة بمجموع الدّرجات التي تحصل عليها الزّوجات المعنّفات على مقياس العُنف ضد الزّوجة.

الإطار النّظري

وُجد أنّ بعض الأشخاص يُواجهون صعوبة في أداء بعض أنواع المهام ناتجة في الغالب عمّا يُقوله الشّخص لنفسه ، أو ما يُفكّر به مع نفسه أثناء أداء المُهمّة. بعبارة أخرى ؛ إنّ حديـــث المرء مع نفســـه وحواره معها يُمكن أن يُعيق الأداء أو يُشوّشه (Cormier&Nurius, 2003, P.401) إنّ هذا الحديث الدّاخلي هو التّعليمات الذاتيّة (Self-instructions)، وهي المنهج الذي يُعلّم المُسترشد التّفكير المُخطّط ، عن طريق وضع خطّة مدروسة ، ويُتيح للمُسترشد الفُرصة لأن يسمع لأفكاره الخاصّة به ، ويعمل على التّحكّم بها أثناء قيامه بالعمل والأداء (Campbell, 1986).

ويُمكن أن يترافق التّدريب بالتّعليمات الذاتيّة في إكساب مع بعض الفنّيّات الإرشاديّة مثل: النّمذجة (Modeling) ، ولعب الأدوار (Role-playing)) وبعض النّشاطات كالقراءة والكتابة .(Jones, Crank & Loe, 2006) وقد أدّى التّوسّع في مُتطلّبات تعديل السُّلوك وتغيير الاستجابات وخاصّةً لمُواجهة المُعتدي إلى استخدام النّمذجة المعرفيّة أثناء أداء التّدريب بالتّعليمات الذاتيّة (Meichenbaum1978P.33) وقد قام مكينبوم وجودمان (1971 (Goodman, & Meichenbaum بجمع النّمذجة المعرفيّة والتّعليمات الذاتيّة في فنّيّة واحدة هي النّمذجة المعرفيّة والتّعليمات الذاتيّة واستخدامها في علاج الأطفال المُندفعين (Impulsive children) وتتكوّن من خمس خُطوات: (1) يقوم المُرشد كنموذج بتأدية المُهمّة ، وهو يتحدّث إلى نفسه بصوت مُرتفع بينما يُلاحظه المُسترشد. (2) يقوم المُسترشد بتأدية المُهمّة نفسها بينما يُوجّهه المُرشد

بصوت مُرتفع. (3) يطلُب المُرشد من المُسترشد تأدية المُهمَّة نفسها للمرَّة الثَّانية بينما يُوجِّه نفسه بِصوت مُرتفع. (4) يقوم المُسترشد بتأدية المُهمَّة نفسها بينما يُوجِّه نفسه بتحريك الشِّفاه دون التَّلفُّظ بكلمات (الهمس). (5) يقوم المُسترشد بتأدية المُهمَّة نفسها بينما يُوجِّه نفسه داخليّاً في العقل.

وقد اقترح كورمير ونيريوس (Cormier&Nurius, 2003) إضافة خُطوتين إحداهما في المُقدِّمة وهي التَّسويغ العقلاني ، والأخرى كآخر خُطوة وهي الواجب البيتـــي والمُتابعـــة. وتحتوي التَّعليمات الذاتيَّة على أربعة جوانب هي: (1) الأسئلة عن طبيعة ومُتطلَّبات المُهمَّة للتَّمكُّن من تأديتها. (2) الإجابة عن الأسئلة السّابقة. (3) التَّوجيه الذّاتي وتركيز الانتباه ، وتضم التَّعليمات الذاتيَّة وهي لزيادة التَّركيز والانتباه على صُلب المُهمَّة. (4) التَّعزيز الذّاتي Meichenbaum&Goodman1971.

تتمتَّع النَّمذجة المعرفيَّة والتَّعليمات الذاتيَّة بالخصائص التّالية:

أوَّلاً: إمكانيَّة تعميم استخدام النَّمذجة المعرفيَّة والتَّعليمات الذاتيَّة لمواضيع مُختلفة فهي تتطلَّب تغيير مُحتوى المُهمَّة ، بينما تُؤدّى الخُطوات كما هي.
ثانياً: تُراعي الفروق الفرديَّة ، لإتاحتها كمّاً هائلاً من الجُمل الذّاتيَّة التي يُمكن استخدامها في العلاجات التَّكيُّفيَّة المُختلفة Meichenbaum1978,P.65
ثالثاً: تضع تفكير ونشاطات المُسترشد تحت الضَّبط والتَّحكُّم.
رابعاً: يُساعد اللَّفظ الخارجي المُسترشد على إظهار الأمور التي قد تُشكِّل دافعيَّة له وتضعها في مجال الوعي والإدراك بالنِّسبة له .(Campbell, 1986)

يهدف استخدام التَّعليمات الذاتيّــَة في حل المُشكلات إلى تأمين ذخيرة من المعارف العلاجيَّة للمُشكلات لدى المُسترشد وذلك عن طريق زيادة فاعليَّة

استخدام اللُّغة .(Campbell, 1986) ويُؤكّد هايتز(Hains, 1989) على أنَّ استخدام النَّمذجة المعرفيَّــة والتَّعليمات الذاتيَّــة في حل المُشكلات يُسهم في توليد بدائل وخيارات مُتوافقة. ومن الأمثلة على التَّعليمات الذاتيَّة في حل المُشكلات العبارات التَّالية: "هل استطعتُ فهم المُشكلة" ؟ ، "هل أحتاج إلى معلومات أكثر" ؟ ، "عليَّ التَّفكير بحلول مُتعدِّدة للمُشكلة"."هل سير عمل الخُطَّة جيِّداً ، أم عليَّ مُراجعتها" ؟ Campbell, 1986

تُساعد النَّمذجة المعرفيَّة على اكتشاف الأخطاء في التَّفكير التي تُؤدّي إلى المشاعر السَّلبيَّة كالغضب ومعرفة فيما إذا كان الغضب مُبرَّراً أم لا ، وإذا كان مُبرَّراً فهل يستدعي الموقف الحل بطريقة مُشكلة أو تغيير أفكار المُسترشد تجاه الموقف للخُروج بأقل الخسائر (Patrick & Rich, 2004).

ويقترح هايتز (Hains,1989) عند استخدام النَّمذجة المعرفيَّــة والتَّعليمات الذاتيَّة في ضبط الغضب القيام بالأداء الحركي لردود الفعل المعرفيَّة والانفعاليَّة لحالة الانفجار غضباً وللسُّلوكات التي تُمثِّل الآثار السَّلبيَّة النَّاتجة كالعُدوان. ومن الأمثلة على العبارات الذّاتيَّة المعرفيَّة لخفض الغضب: "استرخي، لا تأخذ الأمور على محمل شخصي" ، "أستطيع السَّيطرة على الموضوع" ، "الموضوع ليس مُهمّاً لدرجة أن أفقد أعصابي" Beck & Fernandez, 1998.

الدّراسات السّابقة

أجرت بنات (2004) دراسة في الأردن هدفت إلى قياس أثر التّدريب على مهارات الاتّصال ومهارة حل المُشكلات في تحسين تقدير الذّات لدى النّساء المعنّفات وخفض مستوى العُنف الأسري. وتكوّن أفراد الدّراسة من (31) من

أمّهات طالبات الصّفّين التّاسع والعاشر وتمّ استخدام مقياس التّكيُّف ومقياس تقدير الذّات ، ومقياس العُنف الأسري. وأظهرت النّتائج فعاليّة التّدرُّب على برنامجي مهارات الاتّصال ومهارة حل المُشكلات في تحسين تقدير الذّات لدى النّساء المعنّفات وخفض مستوى العُنف الأسري.

كما استُخدمت فنّيّات العلاج المعرفي السُّلوكي في خفض العُنف الزّواجي ، فقد قام تافت وميرفي ومسر ورمنجتون& Murphy, Musser (Taft ,Rrmington, 2004) بإجراء دراسة هدفت إلى خفض العُنف باستخدام العلاج المعرفي السُّلوكي لدى الأزواج الذُّكور الذين يمارسون العُنف ضد زوجاهم ، والكشف عن سماهم الشّخصيّة والدّافعيّة للتّغيير لديهم. وتكوّن أفراد الدّراسة من (107) من الأزواج الذُّكور المعنّفين والمشاركين في مجموعة برنامج العلاج المعرفي السّلوكي للأزواج المعنّفين . وأظهرت النّتائج وجود قابليّـــة للتّغيير عند أفراد الدّراسة وفاعليّة برنامج العلاج المعرفي السّلوكي في خفض العُنف لدى الأزواج المعنّفين على الرّغم من وجود أعراض الشّخصيّة السّيكوباثيّة لديهم.

الطّريقة والإجراءات

أفــراد الدّراســة

تمّ الاختيار القصدي لأفراد الدّراسة وعددهنّ (16) زوجة مُعنفة من الحاصلات على أعلى الدّرجات على مقياس العُنف ضد الزّوجة ، وحياهنّ الزّوجيّة قائمة مع الزّوج وقت إجراء الدّراسة وهنّ من الزّوجات المعُنفات المُراجعات لمعهد العناية بصحّة الأسرة التّابع لمؤسّسة نور الحسين في الأردن في وقت إجراء الدّراسة. وتمّ توزيعنّ بطريقة قصديّة إلى مجموعتين تجريبيّة ممّن تسمح

ظروفهنّ بالمُشاركة المُنتظمة بالبرنامج الإرشادي وعدد أفرادها (8) وضابطة ممّن لا تسمح ظروفهنّ بالمُشاركة المُنتظمة بالبرنامج الإرشادي وعدد أفرادها (8). وتمّ استخراج قيمة الإحصائي (ت) للتّأكّد من عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسّطات درجات المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة على مقياس حل المُشكلات ، ومقياس إدارة الغضب ومقياس العُنف ضد الزّوجة في القياس القبلي ، كما في الجدول (1).

الجدول (1)

قيمة الإحصائي (ت) لدلالة الفروق بين متوسّطات درجات المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة على مقياس حل المُشكلات ومقياس إدارة الغضب ومقياس العُنف ضد الزّوجة في القياس القبلي

المقياس	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	" ت"	الدّلالة
حل المُشكلات	التجريبية	99.25	10.77	1.82	0.09
	الضابطة	89.88	9.82		
إدارة الغضب	التجريبية	69.63	10.66	0.64	0.53
	الضابطة	66.25	10.51		
العُنف ضد الزوجة	التجريبية	258.38	41.81	-0.07	0.94
	الضابطة	260.13	51.11		

يتّضح من الجدول (1) عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسّطات درجات المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة على المقاييس الثّلاثة في القياس القبلي حيث بلغت قيمة الإحصائي (ت) لمقياس حل المُشكلات (1.82)،

ولمقياس إدارة الغضب (0.64) ، ولمقياس العُنف ضد الزّوجة (-0.07)، وهذه القيم جميعها غير دالّـــة إحصائيّـــاً عند مُستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

أدوات الدّراسة

أوّلاً: مقياس حل المُشكلات

يهدف مقياس حل المُشكلات () (Problem Solving Inventory PSI) الذي أعـــدّه هبنر وبترسين Heppner & Petersen, 1982)) إلى فحص مدى استخدام مهارات عمليّة في حل المُشكلات الشّخصيّة في واقع الحياة.

ثمّ قام حمـــدي (1998) بتطوير المقياس في الأردن ، وتمّ التّأكُّد من صدق المقياس بطريقة الصّدق المنطقي ، واستخراج الثّبات بطريقة الإعادة حيث بلغت قيمة مُعامل ارتباط بيرسون للدّرجة الكُلّيّة (0.86) ، وبطريقة الاتّساق الدّاخلي حيث بلغت قيمة كرونباخ ألفا (0.91). وبِـــذا تألّف المقياس في صورته النّهائيّة من (40) فقرة موجبة وسالبة مُتساوية العدد وتُغطّي كل بُعد من الأبعاد الخمسة (8) فقرات.

ولأغراض الدّراسة الحالية تمّ استخدام مقياس حل المُشكلات الذي قـــام بتطويره حمدي (1998) ، وتمّ استخراج الثّبات للمقياس للتّأكُّد من مدى ملاءمة خصائصه السّيكومتريّة لأفراد الدّراسة الحاليّة ، وقد تمّ حساب الثّبات بطريقة الإعادة بفاصل زمني بين التّطبيق الأوّل والثّاني مدّته أسبوعان على (30) زوجة معُنفة خارج أفراد الدّراسة ، حيث بلغ مُعامل ارتباط بيرسون على الدّرجة الكليّة (0.88) ، وعلى الأبعاد الخمسة كما يلي: التّوجُّه العام (0.81) وتعريف المُشكلة (0.76) وتوليد البدائل (0.85) ، واتّخاذ القرار (0.78) والتّقويم (0.80).

ثانياً: مقياس إدارة الغضب

يهدف مقياس إدارة الغضب (Anger Management Scale)، والذي أعدَّته ستيث وهامبي (Stith and Hamby, 2002) إلى تقييم مدى ضبط وإدارة الغضب في علاقات الأزواج بتحديد الإدراكات والسلوكات التي تؤدي إلى زيادة أو نقصان الغضب في علاقاتهم وانعكاساتها وتأثيرها على مُستوى استجاباتهم للعُنف. وتمّ التّأكُّد من صدق المقياس بطريقة الصِّدق المنطقي ، واستخراج الثّبات بطريقة الاتِّساق الدّاخلي حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا للثّبات (0.87).

ولأغراض الدِّراسة الحاليَّــة قام الباحث الأوَّل بتعريب المقياس والتَّحقُّق من صدقه وثباته للتّأكُّد من مدى مُلاءمته لأفراد الدِّراسة في البيئة الأردنيَّة ، حيث تمَّ ترجمة المقياس إلى اللُّغة العربيَّة ، ثمَّ عُرضت الصّورة المُترجمة للمقياس لتدقيق التَّرجمة إلى اللُّغة العربيَّة على (11) مُحكِّماً. وتمَّ التّأكُّد من الصِّدق المنطقي بعرض المقياس على (10) مُحكِّمين ، حيث تمَّ قبول الفقرات التي أوصى بقبولها (80%) من المُحكِّمين أو أكثر. وقد تمَّ حساب ثبات المقياس بطريقة الإعادة بفاصل زمني بين التَّطبيق الأوَّل والثّاني مدَّته أسبوعان على (30) زوجة معُنفة خارج أفراد الدِّراسة ، حيث بلغ مُعامل ارتباط بيرسون على الدَّرجة الكُليَّة (0.86) وعلى الأبعاد الأربعة: استراتيجيّات التَّصعيد (0.82) ، والعزو السَّلبي (0.82) واستراتيجيّات التَّهدئة (0.76) ، والوعي الذّاتي (0.78). وبذا تكوَّن المقياس في صورته المُعرَّبة النِّهائيَّة من (32) فقرة.

ثالثاً: مقياس العُنف ضد الزّوجة Violence against wives scale

يهدف مقياس العُنف ضد الزّوجة إلى تحديد درجة العُنف المُمارس من قِبل الزوج تجاه زوجته من وجهة نظر الزّوجة في الأردن. وقد اعتُمد في بناء المقياس على نتائج استطلاع قام به الباحث الأوّل حول مظاهر العُنف ضد الزّوجة من قِبل الزوج في الأردن ، وتمّ تطوير المقياس في (147) فقرة كوّنت الصّورة الأوليّة للمقياس مُوزّعة على خمسة أبعاد هي: العُنف الجسدي والنّفسي ، والاجتماعي ، والاقتصادي والصّحّي بحيث يضم كُل بُعد مظاهر مُفصّلة لشكل العُنف الواقع على الزّوجة.

وتمّ التّأكُّد من الصّدق المنطقي بعرض المقياس على (18) مُحكّماً ، حيث تمّ قبول الفقرات التي أوصى بقبولها (80%) من المُحكّمين أو أكثر. وقد تمّ حساب ثبات المقياس بطريقة الإعادة بفاصل زمني بين التّطبيق الأوّل والثّاني مدّته أسبوعان على (30) زوجة معُنفة خارج أفراد الدّراسة ، وبلغ مُعامل ارتباط بيرسون على الدّرجة الكُليّة (0.91) ، وعلى الأبعاد: الجسدي (0.76) والنّفسي (0.79) ، والاجتماعي (0.72) ، والاقتصادي (0.80) والصّحي (0.77). وبذا تكوّن المقياس في صورته النّهائيّة من (95) فقرة.

رابعاً: البرنامج الإرشادي

تمّ بناء البرنامج الإرشادي بمُراجعة ما يختص في فنيّة النّمذجة المعرفيّة والتّعليمات الذّاتيّة ، وحل المُشكلات وإدارة الغضب ، والعُنف ، وخاصّةً ما يتعلّق بالأزواج في الأدب التّربوي والدّراسات (بنات ، 2004 ؛ زيادة ، 2006 ؛ طقش 2002 ؛ العقل ، 2006 ؛ حمدي ، 1998 ؛; & Goodman, 1971 Meichenbaum ; 1978Meichenbaum,

Fetsch, and Jacobson, 2006 ; Nurius, 2003 ; ; Cormier & Cormier, 1991& Cormier,).

ويتكوّن البرنامج الإرشادي من (18) جلسة ، ومُدّة الجلسة الواحدة ساعتان. وتمّ التّأكّد من الصّدق المنطقي بعرض البرنامج الإرشادي على (11) مُحكّماً من حملة الدّكتوراه في علم النّفس والإرشاد ، لتحديد مدى مُناسبته للأهداف التي أُعدّ من أجلها ، وهي: أن تتدرّب المُشاركات على إدارة الغضب من خلال النّمذجة المعرفيّة والتّعليمات الذّاتيّة.

أن تتدرّب المُشاركات على حل المُشكلات من خلال النّمذجة المعرفيّة والتّعليمات الذّاتيّة.

أن تكتسب المُشاركات مهارات تُسهم في خفض تعرُّضهنّ للعُنف من قبل الزّوج.

المعالجة الإحصائيّة للدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة والتّحقّق من فرضيّاتها ، استُخرجت المُتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات أفراد المجموعتين على المقاييس المُستخدمة، ولمعرفة دلالة الفُروق بين المُتوسّطات فقد تمّ استخدام تحليل التّباين المشترك (ANCOVA).

نتائج الدّراسة

وللتّحقّق من صحّة الفرضيّة الأولى تمّ استخراج المُتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأفراد المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة على مقياس حل المُشكلات في القياس البعدي. وتتّضح النّتائج في الجدول (2).

الجدول (2)

المُتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأفراد المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة على مقياس حل المُشكلات في القياس القبلي والبعدي

المجال	المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المُتوسّط	الانحراف المعياري	المُتوسّط	الانحراف المعياري
التّوجُّه العام	التّجريبية	19.38	3.16	29.38	2.39
	الضّابطة	17.38	3.20	19.50	5.55
تعريف المُشكلة	التّجريبية	19.25	2.31	29.50	2.88
	الضّابطة	19.25	3.37	18.38	4.98
توليد البدائل	التّجريبية	19.38	2.88	29.38	2.62
	الضّابطة	16.63	2.67	17.50	5.40
اتّخاذ القرار	التّجريبية	20.13	2.64	28.13	2.59
	الضّابطة	17.63	2.26	19.00	3.38
التّقويم	التّجريبية	20.63	3.81	29.50	2.14
	الضّابطة	18.25	2.05	20.25	5.85
الدّرجة الكُليّة	التّجريبية	99.25	10.77	146.13	9.67
	الضّابطة	89.88	9.82	94.63	21.49

ولمعرفة دلالة الفروق تمّ إجراء تحليل التّباين المُشترك ANCOVA ، وتتّضح النّتائج في الجدول (3).

الجدول (3)

نتائج تحليل التّباين المُشترك ANCOVA للفروق بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة على مقياس حل المُشكلات في القياس البعدي

المجال	مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	مُتوسّط المربّعات	ف	الدّلالة
التّوجُّه العام	القبلي	20.09799	1	20.10	1.11	0.31
	المجموعات	299.0788	1	299.08	16.49	0.00
	الخطأ	235.777	13	18.14		
	الكُلّي	554.9538	15			
تعريف المُشكلة	القبلي	127.7356	1	127.74	15.95	0.00
	المجموعات	495.0625	1	495.06	61.80	0.00
	الخطأ	104.1394	13	8.01		
	الكُلّي	726.9375	15			
توليد البدائل	القبلي	0.177639	1	0.18	0.01	0.93
	المجموعات	432.1749	1	432.17	22.32	0.00
	الخطأ	251.6974	13	19.36		
	الكُلّي	684.0499	15			
اتّخاذ القرار	القبلي	57.6108	1	57.61	10.81	0.01
	المجموعات	154.1242	1	154.12	28.93	0.00
	الخطأ	69.2642	13	5.33		
	الكُلّي	280.9992	15			

التَّــقويم	القبلي	41.68221	1	41.68	2.36	0.15
	المجموعات	213.7104	1	213.71	12.09	0.00
	الخطأ	229.8178	13	17.68		
	الكُــلّي	485.2104	15			
الــدَّرجة الكُــليَّــة	القبلي	1023.439	1	1023.44	4.65	0.05
	المجموعات	6183.477	1	6183.48	28.07	0.00
	الخطأ	2863.311	13	220.25		
	الكُــلّي	10070.23	15			

يتّضح من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائـيَّة عند مُستوى دلالة ($\alpha > 0.05$) بين مُتوسِّطات درجات أفراد المجموعة التَّجريبيَّة والمجموعة الضّابطة على مقياس حل المُشكلات وأبعاده الخمسة في القياس البعدي، تُعزى إلى البرنامج الإرشادي القائم على النَّمذجة المعرفيَّة والتَّعليمات الذّاتيَّة. إذْ بلغت قيمة الإحصائي (ف) للمقياس ككل (28.07) ، ولِبُعد التَّوجُّه العام (16.49) ، وتعريف المُشكلة (61.80) ، وتوليد البدائل ((22.32 ، واتّخاذ القرار ((28.93 ، والتَّقويم (12.09) وجميعها دالّة عند مُستوى ($\alpha > 0.05$).

وللتّحقُّق من صحّة الفرضيَّة الثّانية تمّ استخراج المُتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأفراد المجموعة التَّجريبيّة والمجموعة الضّابطة على مقياس إدارة الغضب في القياس البعدي. وتتّضح النّتائج في الجدول (4).

الجدول (4)

المُتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأفراد المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة على مقياس إدارة الغضب في القياس البعدي

المجال	المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المُتوسّط	الانحراف المعياري	المُتوسّط	الانحراف المعياري
استراتيجيّات التّصعيد	التّجريبية	23.25	6.71	39.00	3.96
	الضّابطة	21.25	5.20	22.00	4.90
العزو السّلبي	التّجريبية	14.25	4.06	23.75	3.06
	الضّابطة	12.63	3.07	12.13	3.94
استراتيجيّات التّهدئة	التّجريبية	17.38	4.81	29.50	2.20
	الضّابطة	17.50	4.44	15.25	6.23
الوعي الذّاتي	التّجريبية	14.75	2.71	22.63	2.39
	الضّابطة	14.88	1.96	13.13	3.98
الدّرجة الكُليّة	التّجريبية	69.63	10.66	114.88	8.94
	الضّابطة	66.25	10.51	62.50	10.81

ولمعرفة دلالة الفروق تمّ إجراء تحليل التّباين المُشترك ANCOVA ، وتتّضح النّتائج في الجدول (5).

الجدول (5)

نتائج تحليل التّباين المُشترك ANCOVA للفروق بين المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة على مقياس إدارة الغضب في القياس البعدي

المجال	مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	مُتوسّط المربّعات	ف	الدّلالة
استراتيجيّات التّصعيد	القبلي	80.8	1	80.80	5.33	0.04
	المجموعات	1017.522	1	1017.52	67.08	0.00
	الخطأ	197.2	13	15.17		
	الكُلّي	1295.522	15			
العزو السّلبي	القبلي	61.80298	1	61.80	7.14	0.02
	المجموعات	430.8536	1	430.85	49.76	0.00
	الخطأ	112.572	13	8.66		
	الكُلّي	605.2286	15			
استراتيجيّات التّهدئة	القبلي	85.90329	1	85.90	5.09	0.04
	المجموعات	819.724	1	819.72	48.53	0.00
	الخطأ	219.5967	13	16.89		
	الكُلّي	1125.224	15			
الوعي الذّاتي	القبلي	6.971491	1	6.97	0.63	0.44
	المجموعات	363.549	1	363.55	32.87	0.00
	الخطأ	143.7785	13	11.06		
	الكُلّي	514.299	15			
الدّرجة الكُليّة	القبلي	596.6057	1	596.61	9.94	0.01
	المجموعات	9832.52	1	9832.52	163.82	0.00
	الخطأ	780.2693	13	60.02		
	الكُلّي	11209.4	15			

يتّضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستوى دلالة ($\alpha > 0.05$) بين مُتوسّطات درجات أفراد المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة على مقياس إدارة الغضب وأبعاده الأربعة في القياس البعدي ، تُعزى إلى البرنامج الإرشادي القائم على النّمذجة المعرفيّة والتّعليمات الذّاتيّة. حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) للمقياس ككُل (163.82) ، ولِبُعد استراتيجيّات التّصعيد (67.08) والعزو السّلبي (49.76) واستراتيجيّات التّهدئة (48.53) والوعي الذّاتي (32.87) وجميعها دالّة عند مُستوى ($\alpha > 0.05$).

وللتّحقُّق من صحّة الفرضيّة الثّالثة تمّ استخراج المُتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأفراد المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة على مقياس العُنف ضد الزّوجة في القياس البعدي. وتتّضح النّتائج في الجدول (6).

الجدول (6)

المُتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأفراد المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة على مقياس العُنف ضد الزّوجة في القياس البعدي

المـجال	المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المُتوسّط	الانحراف المعياري	المُتوسّط	الانحراف المعياري
العُنف الجسدي	التجريبية	45.38	9.78	19.00	5.66
	الضابطة	48.25	10.43	47.88	10.08
العُنف النّفسي	التجريبية	126.88	20.29	62.13	24.63
	الضابطة	115.88	22.50	110.88	25.06
العُنف الاجتماعي	التجريبية	27.63	5.15	14.25	5.99
	الضابطة	25.50	5.26	23.25	6.73

العُنف الاقتصادي	التجريبية	37.00	7.35	23.13	4.02
	الضابطة	45.25	11.76	43.25	6.82
العُنف الصِّحي	التجريبية	21.50	4.69	13.13	2.59
	الضابطة	25.25	8.22	24.00	9.38
الـدَّرجة الكُـليَّـة	التجريبية	258.38	41.81	131.63	36.16
	الضابطة	260.13	51.11	249.25	43.29

ولمعرفة دلالة الفروق تمَّ إجراء تحليل التَّباين المُشترك ANCOVA وتتَّضح النَّتائج في الجدول (7).

الجدول (7)

نتائج تحليل التَّباين المُشترك ANCOVA للفروق بين المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة على مقياس العُنف ضد الزَّوجة في القياس البعدي

المـجال	مصدر التَّباين	مجموع المربَّعات	درجات الحريَّة	مُتوسِّط المربَّعات	ف	الدَّلالة
العُنـف الجسـدي	القبلي	386.9762	1	386.98	9.18	0.01
	المجموعات	2930.985	1	2930.99	69.54	0.00
	الخطأ	547.8988	13	42.15		
	الكُـلّي	3865.86	15			
العُنـف النَّفسـي	القبلي	1458.152	1	1458.15	2.64	0.13
	المجموعات	10842.97	1	10842.97	19.62	0.00
	الخطأ	7183.598	13	552.58		
	الكُـلّي	19484.72	15			

العُنـــف الاجتماعي	القبلي	86.95772	1	86.96	2.35	0.15
	المجموعات	383.1203	1	383.12	10.33	0.01
	الخطأ	482.0423	13	37.08		
	الكُـــلّي	952.1203	15			
العُنـــف الاقتصادي	القبلي	217.1239	1	217.12	12.76	0.00
	المجموعات	940.1867	1	940.19	55.24	0.00
	الخطأ	221.2511	13	17.02		
	الكُـــلّي	1378.562	15			
العُنـــف الصّحي	القبلي	441.7566	1	441.76	25.97	0.00
	المجموعات	219.2686	1	219.27	12.89	0.00
	الخطأ	221.1184	13	17.01		
	الكُـــلّي	882.1436	15			
الدّرجة الكُـــليّـــة	القبلي	6918.169	1	6918.17	5.86	0.03
	المجموعات	54539.49	1	54539.49	46.18	0.00
	الخطأ	15353.21	13	1181.02		
	الكُـــلّي	76810.86	15			

يتّضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مُستوى دلالة ($\alpha > 0.05$) بين مُتوسّطات درجات أفراد المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة على مقياس العُنف ضد الزّوجة وأبعاده الخمسة في القياس البعدي، تُعزى إلى البرنامج الإرشادي القائم على النّمذجة المعرفيّة والتّعليمات الذّاتيّة. حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) للمقياس ككُل (46.18)، ولبُعد العُنف الجسدي (73.46)، والعُنف النّفسي (19.62)، والعُنف الاجتماعي (10.33)، والعُنف الاقتصادي (55.24) والعُنف الصّحي (12.89) وجميعها دالّة عند مُستوى ($\alpha > 0.05$).

مُناقشة النّتائج

توصّلت نتائج الدِّراسة الحاليّة إلى فاعليّة البرنامج الإرشادي القائم على النّمذجة المعرفيّة والتّعليمات الذّاتيّة في تنمية مهارات حل المُشكلات، وإدارة الغضب، وخفض العُنف لدى الزّوجات المعنّفات في الأردن، وذلك في القياس البعدي وقياس المُتابعة. وتُعتبر هذه النّتيجة تأكيداً على ما توصّلت له نتائج دراسة بنات (2004) حيث أظهرت النّتائج فعاليّة التّدرُّب على برنامجي مهارات الاتّصال ومهارة حل المُشكلات في تحسين تقدير الذّات لدى النّساء المعنّفات وخفض مستوى العُنف الأسري، ونتائج دراسة تافت وميرفي ومسر ورمنجتون (Taft, Murphy, Musser & Rrmington, 2004) التي أظهرت فاعليّة برنامج العلاج المعرفي السّلوكي في خفض العُنف لدى الأزواج المعنّفين، وهذا زيادة في مصداقيّة فعاليّة استخدام فنّيّات العلاج المعرفي السّلوكي في خفض العُنف الزّواجي. وممّا أسهم في فاعليّة البرنامج الإرشادي في الدّراسة الحالية، بالإضافة إلى فعاليّة البرنامج الإرشادي في دراسة بنات (2004) هو اختيار أفراد الدّراسة من الزّوجات المُعنّفات دون تواجُد الأزواج، وهذا ما أورده (Meichenbaum, 2006) بأنّ البرامج الإرشاديّة المُقدّمة للزّوجات المُعنّفات بمُفردهنّ دون تواجُد الأزواج معهنّ في الجلسات الإرشاديّة، هي أكثر نجاحاً من البرامج الإرشاديّة المُقدّمة للزّوجات المُعنّفات بتواجُد الأزواج.

كما لعبت فنّيّة النّمذجة المعرفيّة والتّعليمات الذّاتيّة دوراً ومُهمّاً في خفض العُنف لدى الزّوجات المُعنّفات ، وفي تنمية القُدرة على حل المُشكلات1993) & Gorrlle, Gutkin, (Cleven ; 1988 ، وفي تنمية القُدرة على إدارة الغضب (Hains,1989)، ويعود ذلك لأثر النّمذجة في تعديل السّلوك، فالمعلومات المُكتسبة من النّموذج تُعدّل بناءً على التّخيُّلات المعرفيّة للسّلوك الظّاهري للنّموذج ويُعاد القيام بها من قِبل الشّخص المُلاحظ للنّموذج، بحيث

تُصبح لاحقاً سُلوكاً ضمنيّاً يقوم به Meichenbaum, 1978) P.125,) بالاضافة إلى أنّ الحديث الذّاتي يُؤثّر على قُدرة الأشخاص في أداء المهام ، حيث أنّ ما يُفكّر به الشّخص أثناء أداء المُهمّة يُمكن أن يُعيق الأداء أو يُشوّشه Nurius, (Cormier & 2003, P.401)، كما يُمكن أن يعمل على تسهيل الأداء وتفعيله ، فالتّدريب بالتّعليمات الذاتيّة يُعلّم المُسترشد التّفكير المُخطّط، عن طريق وضع خطّة مدروسة ويُتيح له الفُرصة لأن يسمع أفكاره الخاصّة به ويعمل على التّحكم بها أثناء قيامه بالعمل والأداء (Campbell, 1986) .

وقد لعبت كُل خُطوة من خُطوات النّمذجة المعرفيّة والتّعليمات الذّاتيّة دوراً مُهمّاً في تنمية مهارات حل المُشكلات وإدارة الغضب، وبالتّـــالي خفض العُنف لدى الزّوجات المعنّفات وخاصّةً الخُطوة المُتعلّقة بنمذجة المُهمّة والتّوجيه الذّاتي فقد تمّ تقديم النّمذجة المعرفيّة قبل كُل خُطوة، كما قامت كُل مُشاركتين بأداء النّمذجة المعرفيّة لبعضهما البعض ممّا جعل المُشاركات يُكرّرن الحديث في عقولهنّ بالإضافة إلى مُلاحظة المرشدة لهنّ بالقيام بالأداء الحركي لبعض الخُطوات معها وبالطّبع فإنّ هذه الأمور تزيد من قُدرة المُشاركات على أداء المُهمّة وخاصّةً مُهمّة إدارة الغضب، بشكل تلقائي مع مُرور الوقت. كما لعبت خُطوة وهي التّوجيه الذّاتي الظّاهري دوراً هامّاً حيث يقوم المُسترشد بتأدية المُهمّة باستخدام كلماته الخاصّة به ممّا زاد انتباه وتركيز المُشاركات على مُتطلّبات المُهمّة. وقـــلّ التّشتُّت أو الشُّرود الخارجي .(Cormier & Nurius, 2003, P.402) ومن إيجابيّـــات هذه الخُطوة أيضاً أنّها تُقلّل من التّفكير السّريع والعشوائي ، وتعمل كنافذة يستطيع من خلالها المُرشد والمُسترشد الوقوف على مواطن الأخطاء في تفكير المُسترشد (Campbell, 1986). وهنالك أهميّة كبيرة لخُطوة الواجب البيتي والمُتابعة لتعميم ما تمّ تعلّمه إلى البيئة الخارجيّة، والتّدريب على كيفيّـــة المُراقبـــة الذّاتيّـــة ومُكافأة الذّات عند أداء الواجب البيتي. وقد كان البرنامج

الإرشادي للدِّراسة الحالية غنيّاً بالواجبات البيتيَّة التي تحتوي على تمارين للمُراقبة الذّاتيَّة، ومُراقبة أداء المُشاركات الأخريات عند تبادل أوراق الواجب البيتي. أو أوراق العمل بين المُشاركات، ممّا أتاح لهنَّ الفُرصة للحُكم على أداء بعضهنَّ بعضاً ، والحُكم على أداء كُل مُشاركة لنفسها. وهذا ما عمل على زيادة الوعي والإدراك لدى كُل مُشاركة بوضعها، وبطريقة تفكيرها، وبمشاعرها وبسُلوكها دون أن تتحيَّز لنفسها وجعلها تعمل على تغيير أفكارها التي تُؤدّي إلى العشوائيَّة في السُّلوك والتَّعامُل مع الزّوج، والتَّفكير بطرق علميَّة ومُخطَّطة مُتوافقة لحل المُشكلات ولإدارة الغضب من الزَّوج ، وبالتّالي تجنُّب استثارة غضب الزَّوج، والذي يدفعه إلى مُمارسة السُّلوك العُدواني تجاه الزَّوجة وتعنيفـــــها بعدَّة طُرق (Cormier & Nurius 2003, P.403).

هذا ويمكن التَّوصية في ضوء نتائج الدِّراسة الحالية بإجراء المزيد من البرامج العلاجيَّة للزَّوجات المُعنَّفات في كافَّة مُحافظات المملكة الأردنيَّة الهاشميَّة. وإجراء برامج علاجيَّة للزَّوجات المُعنَّفات يُشارك فيها الأزواج. وإجراء برامج علاجيَّة للأزواج المُعنِّفين لزوجاتهم.

وإجراء دراسات تبحث في فاعليَّة النَّمذجة المعرفيَّة والتَّعليمات الذّاتيَّة في تنمية مهارات حلِّ المُشكلات وإدارة الغضب لدى فئات مُختلفة من المُسترشدين. وتطبيق البرنامج الإرشادي المُستخدم في هذه الدِّراسة في المراكز والمعاهد التي تتعامل مع النِّساء المعنَّفات. وإجراء دراسة تتعلَّق بأسباب العُنف من وجهات نظر مُختلفة.

المراجع العربيّـــة :

- بـُشناق، ناديا (2005). **المسيرة: مسيرة مركز التّوعية والإرشـــاد الأُسري.** مركز التّوعية والإرشـــاد الأســـري، عمّـــان: مُؤسّسة الأندلس للطّباعة.
- بـنات، سهيلة (2004). **أثر التّدريب على مهارات الاتّصال وحل المُشكلات في تحسين تقدير الذّات والتّكيُّف لدى النّساء المعنّفات وخفض مُستوى العُنف الأسري.** رسالة دُكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنيّة ، عمّان ، الأردن.
- الـحديدي، مؤمن وجهـشان، هاني (2001). **دور الطّب الشّرعي في إثبات العُنف ضد المرأة.** المركز الوطني للطّب الشّرعي، عمّان ، الأردن.
- حـمدان، عنان (1996).**إيذاء الإناث في الأُسرة الفلسطينيّة: دراسة اجتماعيّة ميدانيّة على عيّنة من الأُسر في لواء طولكرم.** رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنيّة، الأردن.
- حـمدي، محمّد نزيه (1998). **علاقة حل المُشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة. دراسات: العلوم التّربويّة،** المُجلّد 25، العدد الأوّل، ص 90 ــ 100 .
- الـخليلي، صبحي ودرويـش، مها (1999). **دراسة إحصائيّة عن حالات العُنف الأُسري في مُحافظة الزّرقاء.** مركز التّوعية والإرشاد الأسري بالتّعاون مع صُندوق الشّراكة الأردني السّويسري ، الزّرقاء ، الأردن .
- درويـش، مها (2001). **العُنف الأُسري في مَدينة الزّرقاء: دراسة وصفيّة.** مركز التّوعية والإرشاد الأسري ، الزّرقاء، الأردن.
- زايـد، أحمد ونصر، سميحة وعبد الحميد، محمّد والعتر، فكري وغالب، هالة (2002). **العُنف في الحياة اليوميّة في المُجتمع المصري.** أكاديميّة البحث العلمي والتّكنولوجيا بالتّعاون مع المركز القومي للبحوث الاجتماعيّة والجنائيّة القاهرة.
- زيـادة ، أحمد (2006). **أثر النّمذجة والتّدريب على المهارات الاجتماعيّة في خفض العُنف المدرسي.** رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة للدراسات العليا، عمّان ، الأردن.
- الـسمري ، عدلي (1999) . **الانتهاك الجنسي للزّوجة: دراسة في سوسيولوجيا العُنف الأسري.** القاهرة، مصر: دار المعرفة الجامعيّة.
- الـطّاهر ، مي (2006). **مظاهر العُنف ضد الزّوجات وعلاقته ببعض سمات الشّخصيّة وتقدير الذّات وأساليب التّعامل معه لدى الزّوجات المعنّفات في الأردن.** رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة عمّان العربيّة للدراسات العليا عمّان ، الأردن.
- طـقش ، حنان (2002). **مدى فاعليّة برنامج إرشادي لإكساب استراتيجيّات للتّعامل مع العُنف الأسري لدى عيّنة من طالبات المرحلة الثّانويّة.** رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة عين شمس ، القاهرة.
- الـعقل ، عقل (2006). **فاعليّة التّدريب على التّعليمات الذّاتيّة في العزو والفاعليّة الذّاتيّة والقلق لدى الأحداث الجانحين في منطقة الجوف بالمملكة العربيّة السُّعوديّة.** رسالة دكتوراة غير منشورة،

الجامعة الأردنيّة، عمّان، الأردن.

- العواودة، أمل (1998). **العُنف ضد الزّوجة في المُجتمع الأودني: دراسة اجتماعيّة لعيّنة من الأسر في محافظة عمّان**. رسالة ماجستير منشورة الجامعة الأردنيّة، عمّان، الأردن.
- فتّال، إخلاص (2002). **العُنف ضد المرأة لدى سيّدات متزوّجات من مدينة دمشق : مفاهيم وآثار صحّيّة**. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة دمشق دمشق، سوريّا.
- المجلس الوطني لشؤون الأسرة (2005). **العُنف الأسري في الأردن: المعرفة والاتّجاهات والواقع**. المملكة الأردنيّة الهاشميّة.
- مصطفى، نورا (2006). **أعراض الضّغط النّفسي واستراتيجيّات التّكيُّف لدى النّساء المُعنّفات وغير المُعنّفات**. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الأردنيّة عمّان، الأردن.
- معهد الملكة زين الشرف التّنموي (2002). **المفاهيم الخاصّة بالعُنف الأسري والإساءة كما يراها المُجتمع الأردني**. دراسة ميدانيّة ، عمّان ، الأردن.

المراجع الأجنبيّـــة :

- Beck, R. and Fernandez, E. (1998). Cognitive-behavior therapy in The treatment of anger : A meta analysis. **Cognitive Therapy and Research**, 22,63-74. (on-line) Available at: www.acu.edu.
- Campbell, D. (1986). Pause for reflection. Teaching the impulsive student reflective problem-solving with self-instruction training.
  Annual Conference of the Ontario Educational Research
  Assciation. (on-line) Available at: www.eric.ed.gov
- Cleven, A.C. and Gutking, T.B.(1988). Cognitive modeling of consultation processes A means for improving consultees' problem definition Skills. **Journal of School Psychology**, 26, 379-389.
- Cormier, S. and Nurius, P. (2003). **Interviewing and change Strategies for helpers**.Brooks/Cole: Thomson learning Academic Resource Center.
- Cormier, S. and Cormier,W. P.(1991).**Interviewing strategies for helpers**. Brooks/Cole Publishing Company.
- Fetsch, R. and Jacobson, B. (2006). Dealing with our anger. (on-line) Available at: www.ext.colostate.edu
- Gorrlle, J.(1993).Cognitive modeling and implicit rules: Effects on problem solving performance. **American Journal Of Psychology**106,15-51. (on-line) Available at: file://A:ABCOhost.Htm

- Hains, A. (1989). An anger control intervention with aggressive delinquent youths. **Behavioral Residential Treatment**, 4,213- 230. (on-line) Available at: file://A:ABCOhost.Htm
- Heppner, P. and Peterson, C. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory.
  Journal of Counseling Psychology, 29,66-75.
  Available at: file: //A:ABCOhost. Htm
- Jones, P., Crank, J.and Loe, S. (2006). Extending specialist training in counseling: The efficacy of self-instruction.
  College Student Journal, 40. Available at:
  file://A:ABCOhost.Htm
- Larson, J.D. (1992). Anger and aggression management techniques through think first curriculum. **Journal of Offender Rehabilitation**, 18,101-117. (on-line) Available at: www.eric.ed.gov
- Meichenbaum, D. (1978). **Cognitive-behavior modification**.New York: Plenum Press.
- Meichenbaum, D. (2006). Family violence: Incidence, assessment and interventions. (on-line) Available at: www.melissainstitute.org
- Meichenbaum, D. and Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: Ameans of developing self- control. **Journal of Abnormal Psychology**, 77, 115-126.
- Patrick and Rich.(2004).Ange management and cognitive Behavior theray. (on-line)Available at: www.heathsommer.com
- Stith, S. and Hamby, S. (2002). The anger management scale : and development preliminary psychometric propertie. **Journal of Violence and Victims**, 17,383-402.
- Taft, C., Murphy, C. and Musser, P. And Rrmington, N. (2004). Personality, interpersonal, and motivational predictors of the working alliance in group cognitive-behavioral therapy partner violent men. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 2, 349-354. (on-line) Available at: www.eric.ed.gov
- Yalcin, B. and Karahan, T. (2007). Effects of a couple communication Program on marital adjustment. **The Journal of the American Board of Family Medicine**, 20, 36-44. (on-line) Available at: www.Jabfm.org

مستوى الممارسات الديموقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية في الأردن من وجهة نظر أعضاء الهيئات الإدارية فيها

د. تيسير الخوالدة
قسم الإدارة التربوية والأصول/ المجلس الأعلى للشباب
ياسين أحمد الجحاوشة
جامعة عمان العربية للدراسات العليا

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى الممارسات الديموقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية في الأردن من وجهة نظر أعضاء الهيئات الإدارية فيها. وقد تكونت عينة الدراسة من (160) عضو هيئة إدارية اختيروا بالطريقة الطبقة العشوائية. واستخدم لجمع البيانات أداة لقياس مستوى الممارسات الديموقراطية. وقد تم التأكد من صدقها وثباتها. واستخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي للإجابة عن أسئلة الدراسة. وجاءت نتائج الدراسة على النحو الآتي:

- أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الممارسات الديموقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية في مجالات (المشاركة في صنع القرارات، وحرية التعبير عن الرأي، وتفويض الصلاحيات)، جاءت بمستوى ممارسة متوسطة، وأن مجال العدالة والمساواة جاء بمستوى ممارسة مرتفعة.

- أظهـــرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى العلمي، والموقع الجغرافي للمركز.

(**الكلمات المفتاحية:** الممارسات الديموقراطية ، المراكز الشبابية)

The level of democratic practices of the heads of administrative Staff in the youth centers in Jordan from the point of view of Administrative staff members in it

D. Taiseer Al- Khawaldeh

Higher Conference of Youth

Yassin Ahmad A- Jahawshah

Amman Arab University For Graduate Studies

Abstract

The study aimed at identifying the level of democratic practices of the heads of administrative staff in the Youth Centers in Jordan from the point of view of administrative staff through.

The study sample was chosen randomly, totaling (160) subjects.

To achieve the aim of the study, the researcher developed a questionnaire to measure the level of democratic practices .the validity and reliability has been verified..

The study concluded the following:

- The results of the study showed that the level of democratic practices for the heads of administrative staff in the youth centers in fields (participation and making decision, freedom of expression, domains of accrediting proprieties) at a moderate level except the field of justice and equalizing become at a high level.
- There was no statistically significant differences to the changeable of gender, educational level and the geographic location of the center. Keywords: democratic practices ,youth centers.

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة:

يشهد العالم أحداثاً متسارعة ومتجددة، وغالباً ما يترتب على هذه الأحداث كثير من التطورات: السياسية، والاقتصادية، والثقافية، والاجتماعية، وخاصة ما استجد على العالم من ثورة في مجال المعرفة وتكنولوجيا الاتصالات، مما أدى إلى تغيرٍ في الممارسات المتبعة في مجال إدارة المؤسسات التربوية وغيرها، كما أدى إلى تغيرٍ في أسلوب التعامل مع الأفراد والعاملين في هذه المؤسسات أيضاً، من حيث حرية التعبير والرأي والمشاركة في صنع القرارات ونوعية التواصل، وبما أننا نعيش في عالم متغير، لابد لنا أن نؤثر ونتأثر به، حيث إننا في الأردن أصبحنا جزءاً من منظومة التغير هذا بعد أن أصبح العالم قرية صغيرة.

والديمقراطية وإن كانت ضرورية في جميع مناحي الحياة في المجتمع، إلا أنها أساسية في العملية التعليمية فلا تعلم حقيقي إن لم تمارس الديمقراطية في الأنشطة وخصوصا في المراكز الشبابية، وغير ذلك من الأمور التي تلبي حاجات ورغبات الشباب على اختلاف إمكاناتهم وقدراتهم.

فالديمقراطية ممارسة وسلوك يشمل جميع مناحي الحياة: في البيت، والحي والمدرسة، والمراكز الشبابية، والمؤسسات، والهيئات الرسمية والأهلية، وهي حصيلة الفكر الإنساني على مر العصور، ولها خدمة عميقة في التاريخ ، بدأت في مرحلة مبكرة من حياة الإنسان وتطورت مع تطوره، ولا يستطيع أحد الادعاء بأنها نتاج دولة معينة، أو حصيلة فلسفة محددة، بدأها الإغريق ثم تعززت بالفضائل الخلقية التي جاء بها الدين المسيحي، من عدالة ومساواة ورحمة وتسامح، ثم رسخ الإسلام النظام الديمقراطي بقواعد كلية هي: العدالة، والمساواة، واحترام حرية الرأي

والتعددية، والتعاون على البر والتقوى، ثم تطور النظام الديمقراطي بظهور التيارات الفكرية الإصلاحية في أوروبا خلال القرنين السابع والثامن عشر، وبالمذاهب الاجتماعية والاشتراكية التي تلتها في أجزاء أخرى (بطاينة،2004).

ومن الملاحظ أن الأردن قد خطا خطوات إيجابية لتفعيل العمل الديمقراطي، في كافة قطاعات العمل المختلفة، بعد أن أرسى جلالة الملك الراحل الحسين ابن طلال (طيب الله ثراه) قواعد الديمقراطية في جميع مؤسسات الدولة، لبناء جيل تتجذر فيه الديمقراطية، وحرية التعبير عن الرأي، والحوار البناء (أبو الهيجاء،1995).

ولكون المجلس الأعلى للشباب من القطاعات التي تأثرت بما طرأ على العالم اليوم من مستجدات ومتغيرات، فإن المجلس يسعى جاهداً إلى بناء الشاب الأردني بشكل يسهم معه بفاعلية في تحقيق التنمية الشاملة، وذلك من خلال مراكز الشباب التي تتضمن برامجها الكثير من الأنشطة التربوية الهادفة التي يمارسها الشباب، من أجل الارتقاء بقدراته المتعددة وبخاصة القدرة على التعبير عن الرأي بحرية واقتدار.

ولما لهذه المراكز الشبابية من دور اجتماعي وتربوي بالدرجة الأولى، كان لابد من إبراز أهمية ممارسة الديمقراطية، في كونها الآلية التي يتعامل خلالها الأفراد بمختلف ميولهم واتجاهاتهم في التوجهات والاهتمامات والرؤى، ويسعون لتشكيل رؤى مشتركة في كثير من مناحي الحياة، ولكي يتم ذلك بأفضل صورة لابد من الحوار الديمقراطي الهادف إلى صياغة، وتشكيل القرارات المتوخاة، وإلى حسن سير العمل في المراكز الشبابية، بحيث تكون هذه القرارات ناتجة عن توائم الأطراف كلّها دون طغيان طرف على آخر (المجلس الأعلى للشباب،2005).

من هنا، فإن مشاركة الشباب في الأعمال كافة والبرامج والأنشطة داخل هذه المراكز وخارجها، تسهم في بناء الشخصية الشبابية التي تؤمن وتحترم الممارسات الديمقراطية في كافة مناحي الحياة، وتعمل على تعميم مفاهيم الديمقراطية، والعمل على اعتمادها كأسلوب حياة، والنهوض بمستوى الممارسات الديمقراطية داخل المراكز الشبابية، بالتعاون مع إدارة المراكز والهيئات الإدارية واللجان المتعددة التي تعمل بالتعاون والتنسيق مع بعضها البعض، وبالتشاور والمشاركة مع الهيئات العامة والمجالس الاستشارية في المراكز الشبابية (المجلس الأعلى للشباب،2003).

وحيث إن الديمقراطية تمارس في المراكز الشبابية من خلال الهيئات الإدارية المنتخبة، وما تقوم به هذه الهيئات من ممارسات ديمقراطية تسهم في صياغة القرارات المتعلقة بأعضاء المراكز الشبابية، والبرامج التي يرغبون بها وشؤون مراكزهم المختلفة، وما يعطى ذلك من مؤشر إيجابي على نمو الديمقراطية في هذه الهيئات الشبابية، وانعكاس ذلك على ممارسة الديمقراطية في المجتمع مستقبلاً وفي السياق الاجتماعي العام، وما يؤديه ذلك من أحداث للتنمية السياسية في المجتمع الأردني بشكل شمولي. (فرغلي،2003).

ومن هنا يأتي دور رئيس الهيئة الإدارية في المراكز الشبابية ليكون القدوة لباقي أعضاء الهيئة الإدارية من خلال ممارسته للديمقراطية داخل المركز الشبابي، وتأتي ممارسة الديمقراطية لرئيس الهيئة الإدارية في مركزه الشبابي من خلال معاملته للجميع بطريقة تعزز مفهوم المشاركة الجماعية في صنع القرارات والمساواة والعدالة، وإتاحة الفرصة للمشاركة لكل زملائه، وإضفاء جو من الألفة والمودة بينه وبينهم مما يولد لديهم الروح المعنوية العالية التي تقوي عند زملائه الدافعية للتعلم والإقبال على العمل بجد ونشاط وحماسة.

في ضوء ما سبق، جاءت هذه الدراسة للكشف عن مستوى الممارسات الديموقراطية واستقاصائه لدى رؤساء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي: ما مستوى الممارسات الديموقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية في الأردن من وجهة نظر أعضاء الهيئات الإدارية فيها؟

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف مستوى الممارسات الديمقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية في الأردن، من وجهة نظر أعضاء الهيئات الإدارية فيها وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :-

1. ما مستوى الممارسات الديموقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في مجال المشاركة في صنع القرارات من وجهة نظر أعضاء الهيئات الإدارية فيها؟
2. ما مستوى الممارسات الديموقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في مجال حرية التعبير عن الرأي من وجهة نظر أعضاء الهيئات الإدارية فيها؟
3. ما مستوى الممارسات الديموقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في مجال تفويض الصلاحيات من وجهة نظر أعضاء الهيئات الإدارية فيها؟
4. ما مستوى الممارسات الديموقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في مجال العدالة والمساواة من وجهة نظر أعضاء الهيئات الإدارية فيها؟
5. هل هناك فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) في مستوى الممارسات الديموقراطية، لدى رؤساء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية تعزى لمتغيرات الجنس، المستوى العلمي، الموقع الجغرافي للمركز الشبابي ؟

أهمية الدراسة:

من المؤمل أن يستفيد من هذه الدراسة المجلس الأعلى للشباب لتعرف مستوى الممارسات الديموقراطية التي تجري ضمن أعمال الهيئات الإدارية، بحيث يمكنه ذلك من العمل على بناء سياسات واستراتيجيات جديدة للتعامل مع هذه الممارسات الديموقراطية وتعزيزها وترسيخها ووضعها في الإطار المناسب لها، مما يؤدي إلى زيادة فاعلية الشباب، والهيئات الإدارية في المراكز الشبابية وإنتاجيتهم، وللوقوف على أهم السمات التي يجب أن يتحلوا بها كي يكونوا ممارسين حقيقيين وفاعلين للديموقراطية.

تعريف المصطلحات:

من المصطلحات التي تَمّ تعريفها في هذه الدراسة ما يلي :

- **الممارسات الديموقراطية:**

السلوك الديموقراطي الذي يمارسه رؤساء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية، من خلال تعاملهم مع باقي أعضاء الهيئات الإدارية فيها، بإعطائهم الفرصة للتعبير عن آرائهم ومشاركتهم في اتخاذ القرارات وتفويضهم بعض الصلاحيات، ومدى إحساسهم بالعدل والمساواة. وتعرف إجرائيا بمستوى استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة التي تقيس مستوى الممارسات الديموقراطية.

- **المراكز الشبابية:**

هيئات شبابية مجهزة بالمباني والإمكانيات، تقيمها الدولة بالتعاون مع المجتمع المحلي، ويشرف عليها المجلس الأعلى للشباب، في المدن والقرى الأردنية، بقصد تنمية الشباب وصقل مواهبهم وشخصياتهم، وإعدادهم للمشاركة في التنمية المستدامة ضمن الفئة العمرية (12-24) سنة.

- **الهيئات الإدارية:**

هي مجالس إدارية مكونة من الشباب والشابات، يتم انتخابهم بطريقة ديموقراطية من خلال أعضاء الهيئات العامة في المراكز، بهدف المساهمة في إدارة المركز ولجانه المتعددة.

- **رؤساء الهيئات الإدارية:**

هم الأشخاص الذين يتولون رئاسة الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية، من خلال انتخابهم من باقي أعضاء الهيئة الإدارية، ويشرفون على أعمال وقرارات وتوصيات الهيئة، لتنفيذ جميع الأنشطة والبرامج الشبابية التربوية داخل المراكز، من خلال التوجيه والإرشاد والتيسير على أعضاء الهيئات الإدارية واللجان المتعددة في المراكز.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء الهيئات الإدارية المنتخبة في المراكز الشبابية في الأردن خلال النصف الثاني من العام 2005م.

الدراسات السابقة:

نظرا لقلة الدراسات السابقة التي تناولت الممارسات الديموقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية ، فقد تم عرض بعض الدراسات التي أجريت في المدارس وكليات المجتمع والجامعات، إذ إن الطلاب في هذه المؤسسات التربوية يندرجون ضمن الفئة العمرية (12-30) سنة، وهو عمر الشباب الذي جرى الاتفاق عليه في الأردن (المجلس الأعلى للشباب، 2005) وتم تقسيمها إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية .

الدراسات العربية:

قام الخوالدة (1996) بدراسة هدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة في عدم إقبال الشباب على المراكز الشبابية في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (150) شابا وشابة. واستُخدمت الاستبانة أداةً لجمع المعلومات. وأظهرت نتائج الدراسة العوامل المؤثرة في عدم إقبال الشباب على المراكز، ومنها أن الإجراءات المعمول بها ضمن المجالات المتعددة في المراكز لن يكتب لها النجاح والاستمرار دون مشاركة الشباب فيها بشكل واسع. ولذلك لا بد من رفع مستوى الممارسات الديموقراطية بين الإدارة والأعضاء المنتسبين لهذه المراكز، ومنح الشباب الفرصة الكافية للمشاركة باتخاذ القرارات، وتفويضهم بعض الصلاحيات داخل المراكز.

أجرى داود (1996) دراسة هدفت إلى تعرف المشكلات التي تواجه مراكز نشاطات الشباب في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين فيها. وتكونت عينة الدراسة من (97) عضو هيئة إدارية يمثلون المجتمع المحلي على مستوى مناطق الضفة الغربية. واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات. وخرجت هذه الدراسة بمجموعة نتائج من أهمها: ضرورة العمل على تعزيز الممارسات الديموقراطية ضمن هذه المراكز، وإشراك الشباب باتخاذ القرار، وإعطائهم مساحة من التعبير عن الرأي بحرية، بهدف زيادة إقبال الشباب عليها. وأظهرت الدراسة أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة لطبيعة المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والإدارية والسياسية والثقافية، تعزى لمتغيرات العمر والحالة الاجتماعية والمستوى الدراسي والموقع الجغرافي والمهنة والمركز الإداري.

وأجرى الشهاب والصاوي (2002) دراسة هدفت إلى تعرف الدور

التربوي والاجتماعي الذي تقوم به مراكز الشباب في المجتمع الكويتي، من وجهة نظر الشباب المنتسبين لها، والعاملين بها. وتكونت عينة الدراسة من (407) من الشباب، و(21) من العاملين في المراكز التسعة بدولة الكويت. واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات. وخرجت الدراسة بنتائج من أهمها: ضرورة إشراك الشباب في عملية اتخاذ القرارات، وإعطائهم الفرصة لممارسة الديموقراطية بأبعادها داخل هذه المراكز.

وأجرى الخوالدة (2004) دراسة هدفت إلى تعرّف المشكلات التي يواجهها أعضاء الهيئات الطلابية في الجامعات الأردنية في الممارسات الديموقراطية. وتكوّنت عينة الدراسة من (149) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات،. وأظهرت نتائج الدراسة أن استجابة أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة حول المشكلات التي يواجهها الأعضاء في الممارسات الديموقراطية جاءت بدرجة متوسطة الحدية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة، تعزى لمتغيرات الكلية والسنة الدراسية ومكان سكن الطالب.

الدراسات الأجنبية:

أجرى مكتب البحث والتطوير التربوي الأمريكي (Office Of Educational Research and Improvement, 1986) دراسة لمعرفة أثر مشاركة الطلبة في الأنشطة اللامنهجية في المدارس الثانوية، في أدائهم الأكاديمي، في بداية التحاقهم بالدراسة الجامعية. وتكونت عينة الدراسة من الطلبة الجدد الملتحقين بالدراسة الجامعية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنـــــه في عام (1986) قـــــد مارس (80%) من طلبة الصفوف النهائية للمرحلة الثانوية النشاطات اللامنهجية. وأشارت أيضا إلى أنه لولا أندية الهوايات والمراكز الشبابية ودورها

في تعزيز المشاركة في اتخاذ القرارات داخلها، لما كان لهؤلاء الطلاب أن يمارسوا حياتهم الجامعية بكل ثقة واقتدار، والانتساب إلى الهيئات الطلابية.

وأجرى باولي (Pauly, 1992) دراسة هدفت إلى تعرف قيادة العملية الديموقراطية في الجامعات الأمريكية التي تناول فيها التغير الجذري الذي نادى به جون ديوي للديموقراطية. فالديموقراطية ليست تمثيلا سياسيا فقط، بل هي حياة اجتماعية متكاملة تمتاز بمساحات واسعة من الاهتمام المشترك وتحرير التنوع الواسع للإمكانات البشرية. وهذا النموذج هو الذي يجب على الجامعات أن تتبناه في قيادة العملية الديموقراطية في المجتمعات. ونستنتج هنا أن قيادة الجامعات للديموقراطية يجب أن تتمثل في توفير البيئات الديموقراطية التي يتدرب من خلالها الفرد على أن يحيا حياة ديموقراطية في كل نواحي حياته الاجتماعية. فالطالب الجامعي هو قيادي المستقبل الذي سيعمل في قطاعات متنوعة من نواحي الحياة. وتمثله للسلوك الديموقراطي الاجتماعي من شأنه العمل على تعزيز الحياة الديموقراطية في الموقع الذي يحل فيه مستقبلا.

وأجرى ديكمان (Dykman,1997) دراسة هدفت إلى تعرف المبادئ الديموقراطية لدى المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت نتائج الدراسة أن المدارس هي المكان المناسب لتدريب الطلبة على الممارسات الديموقراطية، وذلك من خلال البرامج الأكاديمية والأنشطة المدرسية التي تسهم إلى درجة كبيرة في معرفة الواجبات الموكولة إليهم وممارستها داخل المدرسة، وتسهم في تطبيق الممارسات الديموقراطية في حياتهم العملية. وقد ساعدت هذه العملية على زيادة قدرتهم على الحكم على الأشياء بحكمة وموضوعية، وزادت من قدرات تفكيرهم، وإمكانية اختيار القرار المناسب في حكمهم على الأمور. ومن توصيات هذه الدراسة أن المقابلات ومعرفة ما يدور لدى الطلاب يسهم في زيادة وعي وتفهم الطلبة للحقوق والواجبات الديموقراطية.

دراسة أجراها سمولين (Smolin, 2002) هدفت إلى تعرف دور الجامعة في تعزيز الممارسات الديموقراطية لدى الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية. وكان من أبرز نتائجها أن دور الجامعة دور أساسي في مشروع الديموقراطية، وأنها المسؤولة عن تربية أعداد متزايدة من المواطنين، بحيث يمتلكون مهارات التأمل والتفكير الناقد والانفتاح وقبول الرأي والرأي الآخر، وهي مهارات للمشاركة في المجتمع الحديث.

يتضح من العرض السابق للدراسات أنها تناولت الديموقراطية في المؤسسات التربوية، واقتصرت على المدرسة والمعلمين وأعضاء الهيئات الطلابية والتدريسية في الجامعات وكليات المجتمع. ولم يتناول أي منها – بحسب علم الباحثين – الممارسات الديموقراطية التي يقوم بها رؤساء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية في الأردن.

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الجزء وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، والأداة المستخدمة فيها، وإجراءات بنائها، والخطوات اللازمة للتحقق من صدقها وثباتها. ويتناول أيضا الإجراءات، والطرق الإحصائية التي استخدمت في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

منهج الدراسة:

استُخدم المنهج الوصفي لملاءمته طبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئات الإدارية المنتخبة في المراكز الشبابية في الأردن للعام (2005)، البالغ عددهم (550) عضواً، موزعين على (72) مركزاً للشباب والشابات في مدن وقرى المملكة كافة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (160) عضواً من أعضاء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية، بنسبة (29.01%) من مجتمع الدراسة، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية.

أداة الدراسة:

استخدمت في هذه الدراسة أداة بحث رئيسية، وهي استبانة تقيس مستوى الممارسات الديموقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية في الأردن من وجهة نظر أعضاء الهيئات الإدارية فيها، تم إعدادها اعتماداً على الأدب النظري، والدراسات السابقة المتعلقة بالممارسات الديموقراطية. واشتملت الاستبانة بصورتها الأولية على (55) فقرة، أعطي لكل فقرة من فقرات الاستبانة وزناً مدرجاً وفق سُلَّم (ليكرت) الخماسي، لتقدير مستوى الممارسة لكل فقرة وغطت هذه الفقرات (4) مجالات من مجالات الممارسات الديموقراطية.

صدق الأداة:

جرى التحقق من صدق الأداة بعرض فقرات الاستبانة التي تكونت في صورتها الأولية من (55) فقرة، على مجموعة من المحكمين المختصين، وذوي

الخبرة من أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية، والقياديين في المجلس الأعلى للشباب ووزارة التنمية السياسية . وبناءً على ملاحظات المحكمين أجري تعديل صياغة بعض الفقرات، من حيث البناء واللغة، وحذفت بعض الفقرات. وقد أصبح مجموع فقرات الاستبانة بصورتها النهائية (44) فقرة بدلاً من (55) فقرة.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة، تم استخراج معاملات الثبات لهذه الاستبانة، بتطبيقها على عينة مكونة من (30) عضواً من أعضاء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية (من خارج عينة الدراسة)، عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Retest)، بفارق ثلاثة أسابيع بين التطبيق الأول والثاني، بهدف استخراج معامل الارتباط بين أداء أفراد العينة في التطبيق الأول، وأدائهم في التطبيق الثاني. واستخرج معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وقد بلغ (0.90)

متغيرات الدراسة:

تناولت هذه الدراسة المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة وتشمل:

- الجنس: وله مستويان: 1. ذكر. 2. أنثى.
- المستوى العلمي: وله مستويان: 1. ثانوية عامة فما دون. 2. جامعي.
- الموقع الجغرافي: وله مستويان: 1. مدينة. 2. قرية.

ثانياً: المتغير التابع:

مستوى الممارسات الديموقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية في الأردن.

إجراءات الدراسة:

بعد التحقق من صدق أداة القياس وثباتها، وتحديد عينة الدراسة، وزعت الاستبانات على أفراد عينة الدراسة. وبلغ عدد الاستبانـــات الموزعة (175) استبانة، وبلغ عدد العائد منها (169) استبانة، استثنى منها (9) استبانات لعدم اكتمال المعلومات.

المعالجة الإحصائية:

استخدم البرنامج الإحصائي SPSS، وذلك لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، بهدف تعرف مستوى الممارسة الواقعية لكل مجال من المجالات الأربعة في الدراسة. واستُخدم تحليل التباين الثلاثي لإيجاد أثر متغيرات الجنس والمستوى العلمي والموقع الجغرافي في مستوى الممارسات الديموقراطية، لدى رؤساء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية في الأردن.

وقد اعتمد الباحثون مستوى الممارسات الديموقراطية وفقاً للمعيار الآتي: منخفضة من (1– 1.66)، ومتوسطة من (1.67– 3.32)، ومرتفعة من (3.33– 5) .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها، من خلال إجابات أفراد العينة على أسئلة الدراسة وفيما يلي وصف لهذ النتائج ومناقشتها وفق ترتيب أسئلتها .

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى الممارسات الديموقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في مجال المشاركة في صنع القرارات، من وجهة نظر أعضاء الهيئات الإدارية فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الممارسات الديموقراطية على فقرات مجال المشاركة في صنع القرارات مرتبة تنازليا

الرتبة	رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة الديموقراطية
1	8	يُعطي الرئيس الفرصة لأعضاء الهيئة الإدارية لتقديم مبادراقم وإبداعاقم الشبابية	3.63	1.44	مرتفعة
2	10	يَعرض الرئيس الخطة السنوية للمركز على أعضاء الهيئة الإدارية للموافقة أو إجراء بعض التعديلات عليها.	3.53	1.45	مرتفعة

3	7	يُشجّع الرئيس مشاركة الهيئة الإدارية في الأنشطة الشبابية التربوية والاجتماعية.	3.48	1.46	مرتفعة
4	3	يُشرك الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية في التخطيط للأنشطة الشبابية.	3.41	1.46	مرتفعة
5	9	يتعاون الرئيس مع أعضاء الهيئة الإدارية في تسيير شؤون المركز عامة.	3.40	1.43	مرتفعة
6	1	يُشرك الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية في عملية اتخاذ القرارات.	3.27	1.45	متوسطة
7	4	يُشرك الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية في اقتراح الحلول للمشكلات التي تستجد أثناء تنفيذ أنشطة المركز.	3.24	1.41	متوسطة
8	5	يُسهّل الرئيس الفرصة لأعضاء الهيئة الإدارية لممارسة حقوقهم وواجباتهم التي منحهم إياها القانون والتعليمات.	3.21	1.44	متوسطة
9	11	يأخذ الرئيس بآراء أعضاء الهيئة الإدارية وآليات تطبيقها في مجال رفع المستوى العلمي للأنشطة.	3.16	1.41	متوسطة
10	2	يُشرك الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية في تنفيذ القرارات.	3.09	1.43	متوسطة
11	6	يُشرك الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية في عملية تقييم الخطط الخاصة بعمل المركز وإصدار التقارير بشأنها ورفعها للجهات المعنية.	2.98	1.31	متوسطة
12	12	يُشرك الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية في إعداد الموازنة المالية للمركز.	2.85	1.28	متوسطة
الكلي			3.27	0.85	متوسطة

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة في مجال المشاركة في صنع القرارات، أن المتوسط الحسابي الكلي لآراء أفراد عينة الدراسة على هذا المجال بلغت (3.27)، وجاء بمستوى ممارسة متوسطة. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك خمس فقرات جاءت بمستوى ممارسة مرتفعة، في حين حصلت سبع فقرات على مستوى ممارسة متوسطة. وأن الفقرة التي نصت على "يعطي الرئيس الفرصة لأعضاء الهيئة الإدارية لتقديم مبادراتهم وإبداعاتهم الشبابية"، جاءت بالترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (3.63)، وهو بمستوى ممارسة مرتفعة. ويعزى ذلك إلى أن نظام العمل في المراكز الشبابية يوجه رؤساء الهيئات الإدارية نحو العمل على إشراك أعضاء الهيئات الإدارية في طرح مبادراتهم، بهدف رفد المراكز الشبابية بكل مبادرة جديدة ومبدعة، تؤدي إلى تحسين العمل وتطويره، وقد نص قانون المجلس الأعلى للشباب رقم (15) لسنة (2001) إلى صقل مواهب الشباب وتنمية شخصيتهم وإعدادهم إلى المشاركة الفاعلة في التنمية الوطنية، زيادة على ترسيخ قيم الديموقراطية من خلال الممارسة لديهم وإكسابهم المهارات العصرية. ويعزى ذلك إلى أن الشباب يعدون من العناصر الرئيسية في المجتمع، وأنشطها في المحافظة على كيانه، وتطويره، وتنميته، ورفده بالطاقة المنتجة. وهذا لا يأتي إلا بإفساح المجال أمامهم في التعبير عن إبداعاتهم، وقدراتهم المتعددة. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Keith،1995) في دراسته، التي أشارت إلى أن دفع عجلة التنمية لا يتحقق إلا إذا أحس الشباب بقيمته النفسية، والوطنية، وإشباع حاجاته للاستمتاع بالعلاقات الاجتماعية. وهذا ما أكد عليه (O.C.E.D،1999) من أن تنظيم جهود الشباب ومشاركته في مجالات التنمية كافة داخل المجتمع تدعم مشاركتهم الإيجابية في التنمية الوطنية المستدامة.

أما الفقرة (10) التي نصت على: "يعرض الرئيس الخطة السنوية للمركز على أعضاء الهيئة الإدارية للموافقة أو إجراء بعض التعديلات عليها"، فقد

جاءت بالمرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي مقداره (3.53)، وهو يقابل مستوى ممارسة مرتفعة. و يعزى ذلك إلى أن المراكز الشبابية توفر بيئه مناسبة لممارسة الديموقراطية، يتدرب من خلالها أعضاء المراكز على الحياة الديموقراطية بجوانبها المختلفة، وينظر إلى الشباب على أنهم قادة المستقبل الذي سيعمل في قطاعات متعددة، سيمثل السلوك الديمقراطي في الحياة الاجتماعية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Pauly1992)، التي أشارت إلى أن العمل مع الشباب يعزز الحياة الديموقراطية، فهم قادة المستقبل الذين سيعملون في قطاعات مختلفة من المجتمع. واتفقت مع دراسة (Dykman1997) التي أشارت إلى أن التدريب على الممارسات الديموقراطية من خلال البرامج والأنشطة وتطبيقها في الحياة العملية تساعد على زيادة القدرة على الحكم على الأشياء، والتفكير، وإمكانية اختيار القرار المناسب.

أما الفقرة التي نصت على: "يشرك الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية في إعداد الموازنة المالية للمركز"، فجاءت بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (2.85)، وبمستوى ممارسة متوسطة. ويعزى ذلك إلى أن تعليمات وأنظمة المجلس الأعلى للشباب المالية تحدد الموازنات المالية بشكل مسبق، بالتنسيق مع مديري الشباب في المحافظات، بناءً على المبالغ المالية التي تخصص للمجلس الأعلى للشباب من الموازنة العامة، وأن الأمور المالية في المركز يشرف عليها رئيس المركز والمشرفون العاملون بالمركز، وأنه لا توجد أية تعليمات مالية صادرة عن المجلس الأعلى للشباب تخول رؤساء الهيئات الإدارية وأعضاءها تحديد أو صرف أي مبلغ مالي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى الممارسات الديموقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في مجال حرية التعبير عن الرأي من وجهة نظر أعضاء الهيئات الإدارية فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الممارسات الديموقراطية على فقرات مجال حرية التعبير عن الرأي مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة الديموقراطية
1	.22	يَحرص الرئيس على التشاور مع الهيئة الإدارية عند الإعداد للمعسكرات الشبابية والأنشطة عموماً.	3.54	1.46	مرتفعة
2	.13	يُعطي الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية الفرصة للتعبير عن آرائهم بحرية وبصراحة مطلقة.	3.46	1.48	مرتفعة
3	.17	يُشجّع الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية للتعبير عن احتياجاهم ورغباهم.	3.42	1.46	مرتفعة
4	.19	يُشجّع الرئيس اللقاءات المفتوحة بين أعضاء الهيئة الإدارية ومشرف المركز لتبادل آرائهم.	3.41	1.43	مرتفعة
5	.18	يتقبّل الرئيس أراء أعضاء الهيئة الإدارية ومقترحاهم أثناء الاجتماعات الرسمية وغير الرسمية.	3.35	1.43	مرتفعة
6	.14	يُشجّع الرئيس اللقاءات المفتوحة بين أعضاء الهيئة الإدارية وأعضاء الهيئة العامة للمركز.	3.29	1.42	متوسطة

7	.15	يَستمع الرئيس إلى أراء أعضاء الهيئة الإدارية ومشكلاتهم ومقترحاتهم.	3.27	1.41	متوسطة
8	.21	يُشجّع الرئيس الهيئة الإدارية على تقديم الاقتراحات لتحسين أداء المركز بشكل عام.	3.23	1.45	متوسطة
9	.16	يَستمع الرئيس إلى أراء أعضاء الهيئة الإدارية حول مستوى الأنشطة الشبابية في المركز ومدى فاعليتها.	3.10	1.37	متوسطة
10	.20	يُشجّع الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية على كتابة التقارير التي تعبر عن آرائهم وطرق معالجتهم للمشكلات في المركز.	2.96	1.30	متوسطة
الكلي			3.30	0.91	متوسطة

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة في مجال حرية التعبير عن الرأي أن المتوسط الحسابي الكلي لفقرات هذا المجال بلغت (3.30)، وهذا يقابل مستوى ممارسة متوسطة. وأظهرت نتائج الدراسة أيضا أن هنالك خمس فقرات حصلت على مستوى ممارسة مرتفعة، في حين حصلت خمس فقرات على مستوى ممارسة متوسطة. وأن الفقرة التي نصت على: "يحرص الرئيس على التشاور مع الهيئة الإدارية عند الإعداد للمعسكرات الشبابية والأنشطة عموماً"، جاءت بالترتيب الأول، بمتوسط حسابي بلغ (3.54)، وهو يقابل مستوى ممارسة مرتفعة. وقد يعزى ذلك إلى أن المعسكرات الشبابية توضع من خلال الأخذ برغبة الشباب ومشاركتهم تطوعياً دون إجبار أو إكراه على ممارسة هذه الأنشطة. وبالنتيجة فإن من الواجب أن يكون هنالك حرص كبير على استقطاب هؤلاء الشباب، والتشاور معهم عند الإعداد للمعسكرات الشبابية التي هي أصلاً معدة لهم. واختلفت هذه الدراسة مع دراسة (الخوالدة، 1996)، التي أشارت إلى أنه لا بّد من رفع مستوى حرية التعبير، وإعطاء الشباب الفرصة الكافية للمشاركة.

وقد يعزى هذا الاختلاف إلى طبيعة الأنشطة التي كانت سائدة في تلك الفترة، إذ إن الفترة الزمنية المتمثلة بـــ (9) سنوات أحدثت تغيرات كثيرة ومتعددة في مجال الأنشطة الشبابية، وقد يعزى ذلك إلى التغيرات الجوهرية التي أحدثتها زيادة الاهتمام بقطاع الشباب من المجلس الأعلى للشباب، وما يطرحه من أفكار، أسهمت برفع مستوى المشاركة، في صنع القرارات من رؤساء وأعضاء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية. وتمثل ذلك بإطلاق الاستراتيجية الوطنية للشباب التي تضمنت أولى محاورها الشباب والمشاركة، والشباب والحقوق المدنية والمواطنة.

أما الفقرة التي نصت على "يعطي الرئيس الفرصة لأعضاء الهيئة الإدارية للتعبير عن آرائهم بحريـــــة وبصراحة مطلقة"، فقد جاءت بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي قدره (3.46)، وهو يقابل مستوى ممارسة مرتفعة. ويعزى ذلك إلى أن الممارسات الديموقراطية في المراكز الشبابية تأتي من خلال ممارسة الديمقراطية ، سواء بعمليتي الترشيح والانتخاب أم ممارسة أعمال الهيئات الإدارية المنتخبة، وأعضاء الهيئة العامة في المراكز الشبابية الهادفة إلى إتاحة حرية التعبير عن الرأي عند الشباب، وأن حرية التعبير عن الرأي تبدأ في المساهمة في إعداد البرامج والأنشطة التي تهدف إلى إيلاء قضايا ومشاكل الشباب الأهمية القصوى. وبالنتيجة فإن مشاركتهم في وضع الخطط وصياغة البرامج والمشاركة في تنفيذ فعاليات وأنشطة المركز تنمي عندهم السلوك الديمقراطي السليم. وهذا يتفق مع دراسة مكتب البحث والتطوير التربوي الأمريكي (O.E.R.I 1986) التي أشارت إلى أنه لولا أندية الهوايات والمراكز الشبابية ودورها في تعزيز حرية التعبير عن الرأي، لما كان للشباب أن يمارسوا حياتهم بكل ثقة واقتدار، أو الانتساب إلى هذه الهيئات الشبابية.

أما الفقرة (20) التي نصت على: "يشجع الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية على كتابة التقارير التي تعبر عن آرائهم وطرق معالجتهم للمشكلات في المركز"،

فقد جاءت بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.96)، وهو بمستوى ممارسة متوسطة. ويعزى ذلك إلى أن المشكلات التي تواجه المراكز الشبابية مشكلات عامة، متعلقة بالأمور الإدارية والمالية، ولا يأتي حلها إلا عن طريق لجان تشكل من المختصين والمسؤولين في المجلس الأعلى للشباب، للوقوف على هذه المشكلات، وإيجاد الحلول المناسبة لها، دون الأخذ بالاعتبار لرأي رؤساء وأعضاء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية إلا في إطار ضيق.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما مستوى الممارسات الديموقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في مجال تفويض الصلاحيات من وجهة نظر أعضاء الهيئات الإدارية فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الممارسات الديموقراطية على فقرات مجال تفويض الصلاحيات مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة الديموقراطية
1	.29	يُفوض الرئيس نائبه صلاحيات الرئاسة وتسيير الأمور حال غيابه.	3.41	1.41	مرتفعة
2	.32	يُفوض الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية بتنفيذ بعض الزيارات للمدارس والمجتمع المحلي بهدف التعريف بالمركز الشبابي وأنشطته المختلفة.	3.39	1.37	مرتفعة

3	28.	يُفوض الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية الإشراف على مرافق وساحات وحديقة المركز وتطويرها وتجميلها.	3.19	1.38	متوسطة
4	31.	يُكلف الرئيس بعض أعضاء الهيئة الإدارية بمتابعة إصدار المطبوعات والمنشورات الخاصة بالمركز.	3.18	1.38	متوسطة
5	30.	يُعطي الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية الفرصة لرئاسة اللجان المختلفة بالمركز والإشراف عليها.	3.18	1.40	متوسطة
6	23.	يُفوض الرئيس جزءاً من صلاحياته لبعض أعضاء الهيئة الإدارية من ذوي الخبرة.	3.17	1.39	متوسطة
7	24.	يُفوض الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية بإدارة بعض الأنشطة الشبابية بهدف تنمية روح القيادة لديهم.	3.12	1.38	متوسطة
8	25.	يُكلف الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية بمتابعة بعض مشكلات المركز ووضع الحلول المناسبة لها.	3.04	1.35	متوسطة
9	26.	يُكلف الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية بالإشراف على بعض الأنشطة في المركز أحيانا.	3.03	1.35	متوسطة
10	27.	يُفوض الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية صلاحيات الإشراف على صيانة مبنى المركز.	2.79	1.19	متوسطة
		الكلي	3.15	0.76	متوسطة

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة في مجال تفويض الصلاحيات أن المتوسط الحسابي الكلي بلغ(3.15)، بمستوى ممارسة متوسطة. وأظهرت نتائج الدراسة أن هنالك فقرتين جاءتا بمستوى ممارسة مرتفعة، وأن هنالك ثماني فقرات، جاءت بمستوى ممارسة متوسطة. وأن الفقرة التي تنص على: "يفوض الرئيس نائبه صلاحيات الرئاسة وتسيير الأمور حال غيابه"، جاءت بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابـــي مقداره (3.41)، بمستوى ممارسة مرتفعة. ويعزى ذلك إلى أن التعليمات والأنظمة الداخلية للمراكز الشبابية تشير إلى تولي نائب الرئيس مهامه وصلاحياته أثناء غيابه. وجاءت الفقرة التي تنص على: "يفوض الرئيس أعضاء الهيئات الإدارة بتنفيذ بعض الزيارات للمدارس والمجتمع المدني بهدف التعريف بالمركز الشبابي وأنشطته المختصة"، بالمرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي قدره (3.39)، بمستوى ممارسة مرتفعة. وهذا يعود أيضاً إلى أن من أهداف المراكز الشبابية ضرورة التعاون مع المجتمع المحلي؛ لأن نشاطات وبرامج المراكز الشبابية لا بد أن تنطلق من البيئة المجتمعية والمحلية، وأن تتوافق مع قيمها ومعتقداتها. وهذا يتوافق مع دراسة (Smolin 2002) التي أشارت إلى أن الديموقراطية مسؤولة عن تربية أعداد متزايدة من المواطنين للمشاركة في المجتمع الحديث. ويعزى أيضاً إلى حرص رئيس الهيئة الإدارية في المركز وأعضائها على ضرورة مشاركة المجتمع المحلي والأهالي في أنشطة المركز الشبابي، وذلك بإطلاع أولياء الأمور وذوي العلاقة على الإنجازات التي تسهم في صقل شخصية الشاب، وخلق قادة من الشباب قادرين على تحمل المسؤولية.

أما الفقرة التي نصت على: "يفوض الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية صلاحيات الإشراف على صيانة مبنى المركز"، فجاءت بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي مقداره (2.79)، ويقابل مستوى ممارسة متوسطة. وهذا يعزى إلى أن أعمال الصيانة من صلاحيات إدارة المركز، وأن أي عمل صيانة يتوجب مخاطبة المجلس

الأعلى للشباب للموافقة عليه، وبتكليف فريق مختص بأعمال الصيانة للقيام بذلك، اذ تكون صلاحيات رئيس وأعضاء الهيئة الإدارية في إطار ضيق جداً، في المساهمة في أعمال الدهان والتنظيف لمبنى المركز الشبابي وحديقته وساحاته.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: ما مستوى الممارسات الديموقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في العدالة والمساواة من وجهة نظر أعضاء الهيئات الإدارية فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الممارسات الديموقراطية على فقرات مجال العدالة والمساواة مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة الديموقراطية
1	.38	يُلبّي الرئيس احتياجات أعضاء الهيئة الإدارية ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.44	1.42	مرتفعة
2	.41	يُحقق الرئيس مبدأ تكافؤ الفرص بين أعضاء الهيئة الإدارية.	3.43	1.42	مرتفعة
3	.43	يُراعي الرئيس ظروف أعضاء الهيئة الإدارية الإنسانية والاجتماعية وغيرها.	3.43	1.43	مرتفعة
4	.36	يُشعر الرئيس جميع أعضاء الهيئة الإدارية باحترامه لهم ويساوي بينهم في المعاملة.	3.37	1.47	مرتفعة

5	.42	يُحفز الرئيس المتميزين من أعضاء الهيئة الإدارية في المجالات المختلفة.	3.35	1.43	مرتفعة
6	.39	يَعمل الرئيس على محاربة الشللية والمحسوبية بين أعضاء الهيئة الإدارية وباقي أعضاء المركز .	3.34	1.41	مرتفعة
7	.35	يُطبق الرئيس تعليمات إدارة المراكز الشبابية على جميع الأعضاء وفقا لقوانين وأنظمة المجلس الأعلى للشباب بصورة موضوعية.	3.33	1.45	مرتفعة
8	.40	يَحمي الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية من التحيز ضدهم وبينهم.	3.33	1.43	مرتفعة
9	.34	يتعامل الرئيس مع أعضاء الهيئة الإدارية على أسس عادلة وينظر في آرائهم ويأخذ المناسب منها.	3.29	1.41	متوسطة
10	.37	يُقدم الرئيس النصح والإرشاد لجميع أعضاء الهيئة الإدارية ويركز على الاتجاهات الإيجابية في مجال عمله.	3.24	1.44	متوسطة
11	.33	يُساوي الرئيس بين أعضاء الهيئة الإدارية عند توزيع الواجبات والمهام عليهم.	3.19	1.43	متوسطة
12	.44	يُنمي الرئيس مهارات أعضاء الهيئة الإدارية من خلال إلحاقهم بالدورات التدريبية والتأهيلية المختلفة.	3.19	1.44	متوسطة
الكلي			3.33	0.88	مرتفعة

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة في هذا المجال بأن المتوسط الحسابي الكلي (3.33)، وهو يقابل مستوى ممارسة مرتفعة. وأظهرت النتائج أن ثماني فقرات جاءت بمستوى ممارسة مرتفعة، وأن أربع فقرات جاءت بمستوى ممارسة متوسطة. حيث جاءت الفقرة التي نصت على "يلبي الرئيس احتياجات أعضاء الهيئات الإدارية ذوي الاحتياجات الخاصة"، بالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.44)، بمستوى ممارسة مرتفعة. ويعزى ذلك إلى أن المجلس الأعلى للشباب يهتم بعقد ورشات عمل تدريبية منتظمة لذوي الاحتياجات الخاصة، إذ تشمل مهارات الحياة العصرية، وأساليب حل المشكلات، والتفكير الناقد، والإبداعي. وبالنتيجة فإنه من البديهي أن يلتحق أعضاء الهيئات الإدارية من ذوي الاحتياجات الخاصة بهذه الدورات التدريبية التي تسهم في رفدهم بالمهارات الحياتية التي تساعدهم وتؤهلهم لدخول الحياة، والاندماج مع باقي أقرانهم من الشباب بكل ثقة واقتدار، وإعدادهم بأن يكونوا مواطنين صالحين. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الشهاب والصاوي، 2002) التي أشارت إلى أن هناك دورا أساسيا للمراكز الشبابية في تنمية الممارسات الديموقراطية لدى الشباب، لجعلهم يمتلكون مهارات التأمل، والتفكير الناقد، وقبول الرأي، والرأي الآخر.

أما الفقرة التي نصت على: "يحقق الرئيس مبدأ تكافؤ الفرص بين أعضاء الهيئة الإدارية"، فقد حصلت على المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي قدره (3.43)، بمستوى ممارسة مرتفعة. ويعزى ذلك إلى أن جميع برامج وأنشطة المجلس الأعلى للشباب تقوم على هذا المبدأ، بحيث تنص التعليمات الإدارية بعدم تكرار المشاركة للشاب الواحد في النشاط نفسه، أو البرنامج الذي يعقد على مُدد زمنية مختلفة، بحيث تمنح لكل الشباب فرصة المشاركة، والاستفادة من الخبرات والمعلومات التي تقدم ضمن فعاليات هذه الأنشطة. وبالنتيجة فإن رئيس الهيئة الإدارية على علم بهذه التعليمات، ويحاول العمل بموجبها قدر الإمكان.

أما الفقرة التي نصت على "ينمي الرئيس مهارات أعضاء الهيئة الإدارية من خلال إلحاقهم بالدورات التدريبية والتأهيلية المختلفة"، فقد جاءت بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي قدره (3.19)، وبمستوى ممارسة متوسطة. ويمكن تفسير ذلك إلى أن رئيس الهيئة الإدارية لديه إمكانات محدودة في إشراك الأعضاء بالدورات التدريبية، وأن الصلاحيات في ذلك تعود إلى رئيس مركز الشباب. ويسهم في بعض الأحيان ضمن إطار ضيق رئيس الهيئة الإدارية بتسمية بعض الأعضاء للمشاركة في الدورات التدريبية التي يعقدها المجلس الأعلى للشباب بالتعاون مع المنظمات الحكومية غير الحكومية ، وأحيانا يُختار الشباب المتميزون للمشاركة في هذه الدورات من المجلس مباشرة، بناءً على مشاركاتهم السابقة في المعسكرات الشبابية التي تقام على مستوى المملكة ، وورش العمل، وممن كان لهم مشاركات إيجابية فيها .

خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: هل هناك فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الممارسات الديموقراطية، لدى رؤساء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية تعزى لمتغيرات الجنس والمستوى العلمي والموقع الجغرافي للمركز؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي، والجدول (5) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل حسب متغيرات الدراسة.

الجدول (5)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة على الأداة ككل

المتغير	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.32	0.74
	أنثى	3.20	0.76
المستوى العلمي	ثانوية فما دون	3.28	0.75
	جامعي	3.22	0.73
الموقع الجغرافي	مدينة	3.22	0.75
	قرية	3.33	0.74

يتضح من الجدول (5) أن هناك فروقاً ظاهرية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الممارسات الديموقراطية تعزى لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والموقع الجغرافي. ولتحديد مصادر تلك الفروقات استخدم تحليل التباين الثلاثي، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للفروقات بين متوسطات مستوى الممارسات الديمقراطية حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	0.616	1	0.616	1.089	0.298
المستوى العلمي	0.170	1	0.170	0.301	0.584
الموقع الجغرافي	0.537	1	0.537	0.950	0.331
الخطأ	88.260	156	0.566		
المجموع الكلي	89.493	159			

أظهرت نتائج تحليل التباين الثلاثي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغيرات الجنس والمستوى العلمي، والموقع الجغرافي للمركز.

ويعزى ذلك إلى أن مستوى الممارسات الديموقراطية في المراكز الشبابية لا يرتبط بالجنس، أو المستوى الدراسي، أو الموقع الجغرافي للمركز. ويعود ذلك إلى أن تعليمات وقوانين المجلس الأعلى للشباب منذ تأسيسه ، تحث القائمين على المراكز الشبابية، والشباب، ورؤساء الهيئات الإدارية في جميع أنحاء المملكة، على تشجيع رؤساء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية، على منح أعضاء الهيئات

الإدارية مزيدا من الفرص في المشاركة ضمن النشاطات، والبرامج في هذه المراكز، سواء أكانت في المدينة، أو القرية، أو كانت للشباب، أو للشابات، وباختلاف المستوى الدراسي للمنتسبين في هذه المراكز. ولعل ذلك عائد إلى أن الهيئات الإدارية ورؤساءها ضمن منظومة المراكز الشبابية في المملكة على اتصال دائم، وعلاقات متبادلة، سواء من خلال اللقاءات والتجمعات الشبابية، أم عبر الهاتف والإنترنت، وأن المعلومات يجري تبادلها فيما بينهم بسبب وجود علاقات إنسانية بين أعضاء المراكز الشبابية نتيجة لتبادل الصداقات والتعارف ضمن المعسكرات الشبابية التي تنضمها المراكز فيما بينها وما تؤديه هذه المعسكرات من دور رئيسي وهام في تعميق العلاقات الإنسانية بين الشباب . وبالنتيجة نجد أن هناك توافقاً بين المراكز الشبابية، من حيث مستوى الممارسات الديموقراطية، باختلاف الجنس والموقع الجغرافي والمستوى العلمي.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة نوصي بما يلي :

1. ضرورة أن يقوم المجلس الأعلى للشباب بفتح المجال أمام رؤساء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية الديموقراطية بشكل واسع من خلال توجيههم نحو المزيد من الممارسة الديموقراطية في أعمالهم كافة وفي المجالات المتعلقة بالمشاركة، في صنع القرارات، وحرية التعبير عن الرأي، وتفويض الصلاحيات، والعدالة والمساواة.
2. توجيه رؤساء الهيئات الإدارية بضرورة منح أعضاء الهيئات الإدارية الفرصة بإدارة الأنشطة داخل المراكز، بهدف تنمية روح القيادة والمبادرة والمشاركة لديهم.
3. إشراك أعضاء الهيئات الإدارية في إعداد الموازنة المالية للمركز.
4. عقد دورات تدريبية لرؤساء الهيئات الإدارية حول أهمية الممارسات الديموقراطية، وتدريبهم على بعض المهارات المتعلقة بكيفية إشراك أعضاء الهيئات الإدارية في عملية المشاركة في صنع القرارات.
5. العمل على إجراء مزيد من الدراسات العلمية المعمقة المتعلقة بالممارسات الديموقراطية في المراكز الشبابية، وعلاقتها ببعض المتغيرات التي لم تذكر في هذه الدراسة.

المراجع العربية:

- أبو الهيجاء، عبدالحمن محمود (1995) المبادئ الديموقراطية ومدى تطبيقها لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة إربد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: إربد، الأردن.
- بطاينة، رافع شفيق (2004)، الديموقراطية وحقوق الإنسان في الأردن، عمان: دائرة المكتبة الوطنية.
- الخوالدة، تيسير (2004)، المشكلات التي يواجهها أعضاء الهيئات الطلابية في الممارسات الديموقراطية بالجامعات الأردنية، المجلة العلمية، بكليـــة التربية بدمياط، جامعـــــة المنصورة، العدد (45)، ص 59-89.
- الخوالدة، يحيى (1996)، العوامل المؤثرة في عدم إقبال الشاب على المراكز الشبابية، دراسة مقدمة لدورة الإدارة العليا، معهد الإدارة العامة، المملكة الأردنية الهاشمية.
- الشهاب،علي والصاوي، محمد، (2002)، دراسة ميدانية لآراء المنتسبين الى مراكز الشباب والعاملين بها حول دورها التربوي في المجتمع الكويتي، المجلة التربوية، المجلد السادس، العدد الثاني والستون، ص 151 –189.
- داود، تيسير (1996)، واقع المشكلات التي تواجه مراكز نشاطات الشباب في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في الضفة الغربية من وجهة نظر الإداريين، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية الرياضية، جامعة النجاح.
- فرغلي، عبد الله (2003)، منظومة مراكز الشباب التربوية، ط2، القاهرة، مركز الكتاب.
- المجلس الأعلى للشباب (2003)، تعليمات المراكز الشبابية، عمان، الأردن.
- المجلس الأعلى للشباب (2005)، الاستراتيجية الوطنية للشباب، عمان، الأردن .

المراجع الأجنبية:

- Dykman, Ann. (1997). Presents Interview with Education and Deborah Meier Fragility. Of the idea of democracy،DAI-A. AN, 9702204057.
- Keith, M and Patricia, M. (1995). Skills standards and Entry – level work Elements of Strategy for youth Employability Development, Employment and Training Administration. (DOL): Washington: USA.
- OECD: Organization for Economic Cooperation and Development .(1999). The changing Role of Vocational and Technical Education and Training. Information Report presented at A meeting of the Organization for Economic cooperation and Development Paris: France.
- Office of Educational Research Improvement(1986), Exstracurriclar Activity Participants Outper from other students. Washingtom, D.C, Report No. Cs-85-2136.PP, 1-10.
- Pauly, John. (1992). Leading the university to democracy. Liberal Education; Nov/Dec92, Vol. 78 Issue 5, p34.
- Smolin, L. (2002). Storming the ivory tower. New Scientist; 3/2/2002, Vol. 173 Issue 2332, p40.

الملحق (1)

أداة الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

أختي الشابة/ أخي الشاب

(عضو الهيئة الإدارية)

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحثان بدراسة حول (مستوى الممارسات الديمقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية في الأردن من وجهة نظر أعضاء الهيئات الإدارية فيها) حيث تم توزيع الممارسات إلى أربعة مجالات (المشاركة في صنع القرارات, حرية التعبير عن الرأي, تفويض الصلاحيات، العدالة والمساواة) .

يرجى قراءة الاستبانة المرفقة بدقة واختيار الإجابة التي تعكس الواقع فعلياً, علماً بأن المعلومات التي ستعبأ من قبلكم سوف تعامل بسرية تامة, ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثان

د. تيسيرمحمد الخوالدة وياسين أحمد صبح الجحاوشة

المعلومات الديموغرافيه:

يرجى وضع إشارة (×) مقابل الإجابة التي تمثل اختيارك:

- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
- المستوى العلمي: ☐ ثانوية فما دون ☐ جامعي
- الموقع الجغرافي للمركز: ☐ مدينة ☐ قرية

* يرجى وضع إشارة (×) مقابل الدرجة التي تعبر عن وجهة نظرك

أولا: مجال المشاركة في صنع القرارات

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يُشرك الرئيس* أعضاء الهيئة الإدارية في عملية اتخاذ القرارات.					
2	يُشرك الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية في تنفيذ القرارات.					
3	يُشرك الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية في التخطيط للأنشطة الشبابية.					
4	يُشرك الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية في اقتراح الحلول للمشكلات التي تستجد أثناء تنفيذ أنشطة المركز.					
5	يُسهّل الرئيس الفرصة لأعضاء الهيئة الإدارية لممارسة حقوقهم وواجباتهم التي منحهم إياها القانون والتعليمات.					
6	يُشرك الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية في عملية تقييم الخطط الخاصة بعمل المركز وإصدار التقارير بشأنها ورفعها للجهات المعنية.					
7	يُشجّع الرئيس مشاركة الهيئة الإدارية في الأنشطة الشبابية التربوية والاجتماعية.					
8	يُعطي الرئيس الفرصة لأعضاء الهيئة الإدارية لتقديم مبادراتهم وإبداعاتهم الشبابية.					
9	يتعاون الرئيس مع أعضاء الهيئة الإدارية في تسيير شؤون المركز عامة.					
10	يَعرض الرئيس الخطة السنوية للمركز على أعضاء الهيئة الإدارية للموافقة أو إجراء بعض التعديلات عليها.					
11	يأخذ الرئيس بآراء أعضاء الهيئة الإدارية وآليات تطبيقها في مجال رفع المستوى العلمي للأنشطة.					
12	يُشرك الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية في إعداد الموازنة المالية للمركز.					

* يقصد بالرئيس رئيس الهيئة الإدارية في (مراكز الشباب أو الشابات).

ثانيا: مجال حرية التعبير عن الرأي

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
13	يُعطي الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية الفرصة للتعبير عن آرائهم بحرية وبصراحة مطلقة.					
14	يُشجّع الرئيس اللقاءات المفتوحة بين أعضاء الهيئة الإدارية وأعضاء الهيئة العامة للمركز.					
15	يَستمع الرئيس إلى آراء أعضاء الهيئة الإدارية ومشكلاتهم ومقترحاتهم.					
16	يَستمع الرئيس إلى آراء أعضاء الهيئة الإدارية حول مستوى الأنشطة الشبابية في المركز ومدى فاعليتها.					
17	يُشجّع الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية للتعبير عن احتياجاتهم ورغباتهم.					
18	يتقبّل الرئيس آراء أعضاء الهيئة الإدارية ومقترحاتهم أثناء الاجتماعات الرسمية وغير الرسمية.					
19	يُشجّع الرئيس اللقاءات المفتوحة بين أعضاء الهيئة الإدارية ومشرف المركز لتبادل أرائهم.					
20	يُشجّع الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية على كتابة التقارير التي تعبر عن أرائهم وطرق معالجاتهم للمشكلات في المركز.					
21	يُشجّع الرئيس الهيئة الإدارية على تقديم الاقتراحات لتحسين أداء المركز بشكل عام.					
22	يَحرص الرئيس على التشاور مع الهيئة الإدارية عند الإعداد للمعسكرات الشبابية والأنشطة عموماً.					

ثالثا: مجال تفويض الصلاحيات

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
23	يُفوض الرئيس جزءاً من صلاحياته لبعض أعضاء الهيئة الإدارية من ذوي الخبرة.					
24	يُفوض الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية بإدارة بعض الأنشطة الشبابية بهدف تنمية روح القيادة لديهم.					
25	يُكلف الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية بمتابعة بعض مشكلات المركز ووضع الحلول المناسبة لها.					
26	يُكلف الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية بالإشراف على بعض الأنشطة في المركز أحيانا.					
27	يُفوض الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية صلاحيات الإشراف على صيانة مبنى المركز.					
28	يُفوض الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية الإشراف على مرافق وساحات وحديقة المركز وتطويرها وتجميلها.					
29	يُفوض الرئيس نائبه صلاحيات الرئاسة وتسيير الأمور حال غيابه.					
30	يُعطي الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية الفرصة لرئاسة اللجان المختلفة بالمركز والإشراف عليها.					
31	يُكلف الرئيس بعض أعضاء الهيئة الإدارية بمتابعة إصدار المطبوعات والمنشورات الخاصة بالمركز.					
32	يُفوض الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية بتنفيذ بعض الزيارات للمدارس والمجتمع المحلي بهدف التعريف بالمركز الشبابي وأنشطته المختلفة.					

رابعا: مجال العدالة والمساواة

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
33	يُساوي الرئيس بين أعضاء الهيئة الإدارية عند توزيع الواجبات والمهام عليهم.					
34	يتعامل الرئيس مع أعضاء الهيئة الإدارية على اسس عادلة وينظر في آرائهم ويأخذ المناسب منها.					
35	يُطبق الرئيس تعليمات إدارة المراكز الشبابية على جميع الأعضاء وفقا لقوانين وأنظمة المجلس الأعلى للشباب بصورة موضوعية.					
36	يُشعر الرئيس جميع أعضاء الهيئة الإدارية باحترامه لهم ويساوي بينهم في المعاملة.					
37	يُقدم الرئيس النصح والإرشاد لجميع أعضاء الهيئة الإدارية ويركز على الاتجاهات الإيجابية في مجال عمله.					
38	يُلبّي الرئيس احتياجات أعضاء الهيئة الإدارية ذوي الاحتياجات الخاصة.					
39	يَعمل الرئيس على محاربة الشللية والمحسوبية بين أعضاء الهيئة الإدارية وباقي أعضاء المركز .					
40	يَحمي الرئيس أعضاء الهيئة الإدارية من التحيز ضدهم وبينهم.					
41	يُحقق الرئيس مبدأ تكافؤ الفرص بين أعضاء الهيئة الإدارية.					
42	يُحفز الرئيس المتميزين من أعضاء الهيئة الإدارية في المجالات المختلفة.					
43	يُراعي الرئيس ظروف أعضاء الهيئة الإدارية الإنسانية والاجتماعية وغيرها.					
44	يُنمي الرئيس مهارات أعضاء الهيئة الإدارية من خلال إلحاقهم بالدورات التدريبية والتأهيلية المختلفة.					

البصائر - مجلة علمية محكمة - المجلد 12 - العدد 2 - رمضان 1429هـ/ أيلول 2008م

تأثير خبرات السكن الداخلي على اضطرابات السلوك والتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان

الدكتور سامي محمد ملحم
كلية الدراسات التربوية العليا
جامعة عمان العربية للدراسات العليا

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في اضطرابات السلوك ودافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي بين طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان. وقد أجريت الدراسة على 441 طالبة تم اختيارهن بصورة طبقية عشوائية من طالبات السكن الداخلي وطالبات السكن الخارجي بكلية التربية بعبري، ويمثلن مرحلتين دراسيتين فيها. واستخدم في الدراسة كلا من مقياس اضطرابات السلوك ومقياس دافعية الإنجاز. وتم التحقق من صدق المقياسين وثباتهما بالطرق العلمية المعروفة، واعتمد معدل الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي: 2006/ 2007 مقياسا للتحصيل.

وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- لم تظهر فروقا دالة إحصائيا على مقياس اضطرابات السلوك، تعزى لكل من متغيري السكن والحالة الاجتماعية وفي التفاعل بين المتغيرين. بينما سجلت فروقا دالة إحصائيا لمتغير المستوى التعليمي لصالح طالبات السنة الدراسية الأولى.

- وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز، تعزى لكل من متغير المستوى التعليمي والتحصيل الدراسي. بينما لم تظهر فروقا دالة إحصائيا لمتغير الحالة الاجتماعية.
- وأن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغيرات كل من اضطرابات السلوك والتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز.

وقد فسرت النتائج في ضوء ما تتعرض له الطالبات من ظروف مغايرة لسكن بيوتهن في مختلف مدن وقرى السلطنة.

The impact of experiences on domestic housing disorders and conduct educational attainment and achievement in driving students in Ibri education College in Sultanate of Oman

Dr. Sami M. Milhem

Associate Professor

Department of Psychology, guidance and special education

College of Higher Education Studies

Amman Arab university for graduate studies

Abstract

This study aimed to identify differences in behavior disorders, driving achievement and academic achievement among students in Ibri Education college in Sultanate of Oman. The study was conducted on 441 students from the Faculty of Education through a phase where the seminars. The study was used in the measurement of behavior disorders and driving measure of achievement. Were verified and certified scales prove through scientific known and adopted rate first semester of the year 2006 / 2007 a measure to collect.

The study found the following results:

- Did not show significant differences on a scale disturbances behavior of each variable housing and changing social situation in the interaction between these variables. While the differences were clear for a variable level curriculum for students first school year

- Existence of significant differences in driving achievement for changing the school level and educational attainment. While it did not show significant differences to a changing social situation..

- Although there is a connectivity function statistically between variables of conduct disorders, educational attainment and achievement motive

- Has been interpreted in the light of the results is subjected to students from different conditions for the accommodation of their homes in various towns and villages in the Sultanate of Oman

تأثير خبرات السكن الداخلي على اضطرابات السلوك والتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان

أولا: مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة :

يواجه الإنسان في مسيرته الحياتية الكثير من المشكلات المختلفة في طبيعتها وعناصرها والأطراف المشاركة فيها. وهو يسعى دائما إلى اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة التي تمكنه من مواجهة التحديات وحل المشكلات المرتبطة بها. سواء أكانت معرفية إدراكية، أم اجتماعية، أم وجدانية قيمية، أم عملية تتصل بالمهارات الحركية التي يطلب إليه أداؤها(Barbara, 1995).

ويمثل انتقال الطالبة من محيط الأسرة إلى السكن الجامعي مرحلة هامة في حياتها، نظرا لما يكتنف هذه المرحلة من مشاعر الخوف والرهبة والغربة والقلق، تختلف عما كانت عليه من قبل (Walker, et al.; 2004). كما أن التوافق مع مرحلة الانتقال هذه أمر يتطلب وقتا وإعدادا من جانب المحيطين بها، وخاصة مشرفة السكن الجامعي. حتى يتسنى للطالبة التوافق النفسي والاجتماعي مع المرحلة الانتقالية الجديدة في حياتها (ملحم، 2004).

ولا شك بأن التجمع السكني والشلة والأصدقاء من أخطر العوامل التي تسهم في تشكيل السلوك الإنساني في مرحلة تعد من وجهة نظر علماء النفس، والتي تحتاج الطالبة فيها إلى وعي وثقافة حياتية تمكنها من العيش والتوافق وسط هذا المجتمع، الذي يحمل ثقافات مختلفة في التنشئة الاجتماعية (Owens, 2002).

وتشير العديد من الدراسات إلى أن سلوك الطلبة يكون مدفوعا وموجها بالعديد من الدوافع المختلفة لإشباع حاجتهم البيولوجية الأساسية، مثل: الجوع والعطش وتجنب الالم (Bos & Voughn, 2002)، .

فقد أسفرت الدراسة التي قام بها السيد (1991) عن وجود نسبة كبيرة من المشكلات التي يشعر بها الطالب والتي تتصل بالعمليات التعليمية. وأساليب تقديم الخدمة التعليمية. خاصة ما يتعلق منها بصعوبة متابعة المحاضرات، مثل: ازدحام المدرجات، ورداءة الميكروفونات، أو صعوبة في عملية التعليم، مثل: عدم توصيل بعض الأساتذة للمعلومات. وعد وجود تفاعل بين الطلاب والأساتذة.

وأكدت دراسة داود (1994) على الصعوبات التي يعاني منها الطلبة الجدد في الجامعة الأردنية، وأثرها على رضا الطالب عن حياته الجامعية. وأظهرت النتائج التي تحققت من دراسة كل من حمدي وعثامنة (1999) المتعلقة باستقصاء العلاقة بين ممارسات التدريس كما يدركها الطلبة. وجود ارتباطات ذات دلالة بين الرضا عن الحياة الجامعية من جهة ومتغيرات كل من المعدل التراكمي في الجامعة، والمعدل في الشهادة الثانوية، والمسافة بين سكن الطالبات والجامعة، ومعدل ساعات الدراسة اليومي، والتزام المدرس بمواعيد المحاضرات وأوقاتها.

وأظهرت الدراسة التي أجراها الزيات (2000) حول صعوبات التعلم لدى طلبة المرحلة الجامعية أن صعوبات التعلم تشيع لدى الطلاب الجامعيين بنسب مزعجة وصورة تزيد عن المعدلات العالمية (10 – 15%).

وكشف كل من الخوالدة وغرايبة (2000) عن طبيعة مشكلات الإرشاد الأكاديمي وحدتها من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. ممثلة في مشكلات الخطة الدراسية والجدول الدراسي، وتعليمات القبول والتسجيل، ودور المرشد والعلاقة الإرشادية بين المرشد والطالب.

لذلك، تكمن أهمية الدراسة الحالية في تناول المشكلات التي تتعرض لها طالبات السكن الداخلي والتعرف عليها. فمرحلة المراهقة المتأخرة Late adolescence هي مرحلة التعليم العالي. وهي المرحلة التي تسبق مباشرة تحمل المسؤولية في حياة الرشد (العامري، -2003). ومن هنا كانت هذه المرحلة مرحلة اتخاذ القرارات الهامة والصعبة مثل قرار اختيار المهنة واختيار الزواج. (Crew, 1997, p. 405 – 417) كما تتميز هذه المرحلة إلى القدرة على المشاركة الانفعالية والأخذ والعطاء وزيادة الولاء. والواقعية في فهم الآخرين. ويزداد ميل الطلبة إلى الرأفة والرحمة وإعادة النظر في الآمال والمطامح. وتحقيق الأمن الانفعالي Emotional security متجها بسرعة نحو الثبات في السلوك. والنـــزوع نحو المثالية وتمجيد الأبطال والشغف بهم. (Mason, et al., 2000, p. 385 – 410).

ولا شك بأن التغيرات التي تحدث للمراهق في هذه المرحلة تستدعي السعي نحو تحقيق أهدافه وإشباع رغباته الملحة. من أجل الوصول إلى مرحلة تكيفية جديدة (Berk, 2001). وخلال محاولاته المستمرة لتحقيق التكيف المأمول تظهر مشكلات عديدة له، سعى الباحثون عبر فترات طويلة من الزمن للحد من ظهورها وإيجاد الوسائل المناسبة لحلها(Paulson, et al., 1999, p. 25 – 38).

ومن خلال الدراسات والبحوث التي تم إجراؤها في كثير من بلدان العالم. يمكننا استخلاص أهم المشكلات التي قد يتعرض لها المراهق في هذه المرحلة العمرية. والتي تتمثل في مشكلات تتعلق بالحالة الصحية للمراهق. والاضطرابات التي قد يتعرض لها. ومدى تقبله للتغيرات الجسمية التي تحدث له في هذه المرحلة. وتشير الدراسات إلى أن المشكلات الصحية والجسمية تحتل مركزا هاما من بين المشكلات العديدة التي يتعرض لها المراهق، والتي تتمثل في كل من: التعب الشديد،

والصداع الشديد، وحَبّ الشباب، والاهتمام الشديد بالجسم. (Vondracek, et al., 1999, p. 267 – 288)

وكشفت العامري (2003 – أ) في دراساتها حول المشكلات الأكاديمية والنفسية لدى طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة عن فروق دالة إحصائيا بين مجموعات عينة الدراسة لديها. وأن التوتر لدى الطلبة يظهر عادة من خلال الأداء الدراسي، وبعض العوامل الاجتماعية مثل العلاقات الشخصية. وأن مدى تأثير تلك العوامل على الطلبة يعتمد على عدد من المتغيرات مثل: الشخصية، والاستقرار العاطفي، ومدى التوافق مع المتغيرات الجديدة المحيطة بهم (2003 – ب).

ونتيجة للدراسات المستفيضة التي قام بها ماكليلاند المشار إليه في خليفة (2000) بتنمية دوافع الإنجاز لدى الأفراد. فقد اقترح أربع خطوات من أجل تحقيق ذلك، وهي :

- أن يسعى الفرد إلى الحصول على التغذية المرتدة. من أجل تعزيز نجاحه ودفعه إلى نجاح أكبر.
- أن يختار الفرد الأشخاص الذين عرفوا بإنجازاتهم ومحاولة التشبّه بهم.
- أن يسعى الفرد إلى تعديل انطباعه عن نفسه من خلال تصور يضع فيه نفسه مكان شخص آخر بحاجة للنجاح.
- أن يحاول التحكم في "أحلام اليقظة" وأن يتحدث مع نفسه بصورة إيجابية.

وأكد كورنال وآخرون (Cornell, et al.; 1994) في دراسة لهم حول أسباب انخفاض المشكلات السلوكية بين الطلبة الجامعيين في برامج الموهوبين على وجود فروق دالة إحصائيا في نوعية المشكلات السلوكية بين فئتي الطلبة (الموهوبين وغير الموهوبين). وأن أهم المشكلات التي ظهرت لدى عينة الدراسة

تمثلت في كل من الاكتئاب، والقلق، والنشاط الزائد، والاندفاعية.

ووجد كل من هيلجستين وجونيثر وهيرمان (Heiligenstein, Genther & Herman, 1996) أن الحزن وفقدان الرغبة في الدراسة كانا أكثر شيوعا من الفشل الأكاديمي. كما وجد فيرميتن (Vermetten, 1999) في دراسته عن الانسجام والاختلاف بين أساليب التعليم في المساقات الجامعية المختلفة، فروقا دالة إحصائيا بين أفراد عينته الدراسية ترجع إلى تنويع الطلاب لأساليب تعلمهم للمساقات المختلفة. وأظهرت دراسة مكارمي (Makarmi, 2000) عن علاقة الإحباط والقلق بالمشكلات الدراسية والشخصية بين طلاب الجامعة

واستخدم ويلاك هندرك (Wallace- Hendrick, 1995) برنامجا خاصا لمساعدة الطلبة الجامعيين في التخلص من بعض المشكلات السلوكية التي يعانون منها. وأظهرت نتائج دراسته أن 82 % من الطلبة الجامعيين قد تحسنت فرص استماعهم للمحاضرات التي يلقيها عادة أعضاء هيئة التدريس في الكلية، وأن 40 % منهم قد تقلص إحداثهم للسلوك العدواني، كما أن 77% من أفراد العينة الدراسية قد زاد سلوكهم الإيجابي في التواصل والتفاعل مع أقرانهم في المؤسسة التعليمية التي يدرسون بها.

وكشفت الدراسة التي قام بها عبد العظيم (1990) حول مشكلات التدريب الميداني عن عدم رضا الطالبات لطريقة التقييم، وعن مدة التدريب وضعف إمكانيات التدريب، وقصر التقييم على السلبيات في أداء المتدربة والاختلاف في أسلوب العمل بين المشرفات على التدريب.

بينما كشفت دراسة كل من أديبي وبدر (1990) عن سوء التقييم وضعف

المتابعة والإشراف والتوجيه وعدم ملاءمة الأنشطة للأهداف المراد تحقيقها، وعدم الاستفادة من بعض المواد النظرية التي تدرس في الجامعة. بالإضافة إلى مشكلات أخرى تتعلق بالإدارة التعليمية والممارسات الصفية.

وأشار سليم (1998) في بحث أجراه حول مشكلات أعداد طالبات كلية الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر إلى عدم وجود أي ساعات مخصصة للدراسة المعملية. ومعاناة نظام التربية العملية من بعض المشكلات المتعلقة بكل من: الإشراف والمتابعة، إلى جانب بعد مواقع العمل.

وأظهرت الدراسة التي قام بها نافع (1987) عن تطابق في وجهات النظر التي أبرزتها الدراسات المصرية من مشكلات. خاصة ما يرتبط منها بعدم دقة التقييم، وضعف الإمكانيات، وسوء الإشراف، ومعاناة الطالبات بدرجة أكبر من الطلاب من هذه المشكلات. وأشارت النتائج التي أفرزتها دراسة كل من التل وبلبل (1988) حول مشكلات طلبة جامعة اليرموك: دراسة امبريقية. إلى أن أكثر المشكلات خطورة لدى طلبة الجامعة تتركز في كل من الكتب المقررة غالية الثمن، والرسوم الجامعية للساعة المعتمدة، وعدم السماح للطلبة بالاطلاع على أوراق امتحاناتهم النهائية. وتدخل الواسطة في حل معظم المشكلات. كما أن الطلبة الذكور يعانون من مشكلتي التمييز بين أفراد الجنسين والخدمات الجامعية، في حين تعاني الطالبات من مشكلتي التسجيل والقواعد العامة.

أما أكثر المشكلات شيوعا لدى المراهقين هي تلك المشكلات التي تتعلق بالإعداد المهني، والضعف الأكاديمي، وكذلك ضعف اتجاهات الطلبة المتدربين نحو المهنة (Walker, et al.; 2004).

وأبرزت دراسة ليلة وآخرون (1991) وجود عدد من المشكلات، تتعلق

بعدم تناسب المؤهل العلمي مع العمل، وانخفاض الدخل من العمل، وعدم إشباع العمل لتطلعات الأفراد.

وأظهرت نتائج الدراسة التي أجراها كل من شكور وآخرون (1992) حول تحديد مدى انتشار العصاب في البيئة اللبنانية على عينة من 100 مواطن لبناني، توزعوا على مختلف الأعمار والمناطق والطوائف أن ما يقارب من 95% من أفراد عينة الدراسة تعرضوا لصدمات متكررة. وأن ما يقارب 45% يعانون من عصاب الوساوس المرضية. وأن 70% يعانون من شكوك عقب الصدمة.

وكشفت دراسة كول (Coll, 1995) أن المشكلات الأكثر وضوحا هي المشكلات الأسرية، ثم إدمان الكحوليات، ويتسق ذلك مع نتائج دراسة مسحية تتبعية قام بها أديبايو (Adebayo, 1991) لاستطلاع اتجاهات خريجي كلية البرتا المهنية نحو التدريب والبرامج الدراسية التي تقدمها الكلية بهدف إعدادهم للعمل.

وأشار الصبوة (1995) في دراسته بأن الطالبات الجامعيات كن أشد العينات الكويتية معاناة من آثار صدمة الحرب وأن معدلات القلق النفسي بعد حرب الخليج قد اختلفت باختلاف فئات المجتمع الكويتي. وأن أعلى معدلات المعاناة كانت بين المسنات، يليها طالبات الجامعة، فطلبة المرحلة الثانوية.

وأظهرت نتائج الدراسة التي أجراها عويني (,1996Oweini) حول الظروف الصادمة وكيفية التكيف معها أن الطلبة المنحدرين من الطبقة العليا كانوا أقل معاناة من الضغوط، مقارنة بالطلبة الذين ينحدرون من الطبقة الاجتماعية والاقتصادية الدنيا .

وأظهرت نتائج الدراسة التي قامت بها داود (1999) أنه كان لدى أفراد

مجموعة التنشئة الديمقراطية كفاءة اجتماعية أعلى، ومهارات شخصية، وقدرة على ضبط الذات، ومهارات أكاديمية أفضل. بينما كان لدى أفراد مجموعة التنشئة التسلطية سلوك لا اجتماعي أعلى، ويظهرون درجة أعلى من سرعة الغضب والعدوانية والفوضوية مع وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في السلوك اللااجتماعي لصالح الذكور.

وقام السهل (2001) برصد المشكلات السلوكية في المدارس بدولة الكويت. حيث أشارت نتائج دراسته إلى انتشار واسع للمشكلات السلوكية فيها. وأن أكثر هذه المشكلات حدة هي: كثرة الحركة داخل غرفة الصف، وسرعة السرحان، والنسيان، وإهمال الواجبات المدرسية، وشتم الأطفال، وضربهم، والخوف، والحضور المتأخر إلى المدرسة، والكذب.

بينما أشار ووكر وآخرون (Walker, et al.; 2004) إلى أن مشكلات النظام المدرسي هي أكثر المشكلات شيوعا لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

وتحدث الريماوي (2003) عن أن المراهقين يغضبون ويهدأون بنفس السرعة لأتفه الاسباب. ويعبرون عن غضبهم لفظيا. والبعض الآخر يكظم الغضب لفترة طويلة، وفجأة ينفجر غضبه، ويعبر عنه لفظيا وجسديا لسبب غير واضح. وأن الاكتئاب المتطور عن حالات الغضب يعرف من الفترة التي مرت على خبرات المزاج الاكتئابي. أو فقد الاهتمام أو السعادة في معظم ما يمارسه المراهق من أنشطة. غالبا ما يكون المزاج يتسم بالإثارة أكثر من اتصافه بالحزن. كما تحدث عن مصاحبات مشاعر الغضب مشيرا إلى مشاعر الإحباط والإثم والخجل والوحدة والخوف والبلادة، عندما يعي المراهق حقيقة أن لديه مشاعر أخرى. فإنه بالتعاون مع والديه يمكن أن يعملا على التعبير الصحي عن تلك المشاعر.

ويتفق الباحث مع ما ذهب إليه عدد من الباحثين (أديبي وبدر، 1990، سليم، 1998، العامري، 2003 – أ، العامري، 2003 – ب، المطوع، 1991،) بأن دراسة مشكلات الطلبة في مرحلة الدراسة الجامعية يمكن حلها ضمن تصورات جاهزة، لكنها في الواقع تشكل تحديا للمجتمع بالدرجة الأولى حيث إنها تحد لا بد من مواجهته بشكل علمي ودقيق.

تحديد مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي:

" ما تأثير خبرات السكن الداخلي على اضطرابات السلوك ومستويات التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما اضطرابات السلوك الأكثر شيوعا بين طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيا في اضطرابات السلوك بين طالبات السكن الداخلي وطالبات السكن الخارجي في كلية التربية بعبري في سلطنة عمان؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي بين طالبات السكن الداخلي وطالبات السكن الخارجي في كلية التربية بعبري في سلطنة عمان؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز بين طالبات السكن الداخلي وطالبات السكن الخارجي في كلية التربية بعبري في سلطنة عمان ؟

5. هل يوجد ارتباط دال إحصائيا بين كل من: اضطرابات السلوك ودافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي ؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذا البحث من كونه محاولة للكشف عن تأثير خبرات السكن الداخلي لطالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان على اضطرابات السلوك ودافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي. ذلك أن معرفة تأثير خبرات السكن الداخلي تفيد في مساعدة الطالبات أنفسهن على التوافق السليم.وتحقيق قدر أكبر من التفوق والإنجاز في حياتهن اليومية. كما يعتبر البحث محاولة رائدة في مجال الكشف عن المشكلات النفسية التي تعاني منها طالبات السكن الداخلي بحيث تفيد منه الجهات المسؤولة في سلطنة عمان في مجال تحسين عملية التعلم لدى الطالبات في المرحلة الجامعية. وتساهم بالتالي في تطوير أساليب التعلم، وتوجيهها نحو زيادة مستويات التوافق السليم وبناء مفهوم ذات إيجابي لدى الطالبات. وقد يساعد نتائج البحث في تطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة (أو تدريبهم أثناء الخدمة) بحيث توجه هذه البرامج نحو مساعدة المعلمين على اكتساب المهارات اللازمة للتعامل مع المشكلات النفسية والاجتماعية التي قد تعاني منها بعض الطالبات. ويقدم المساعدة لمرشدات السكن الداخلي في كليات التربية بسلطنة عمان في تقويمهن لعملهن، ومستوى أدائهن له، ومجالات تلافي الثغرات التي تعيق أداءهن في العمل.

أهداف البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة وماهية المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان والفروق

بين الطالبات، وفقا لتباينها من حيث المستوى الدراسي (الأول/ الرابع) ومحل إقامة الطالبة (السكن الداخلي/ السكن مع الاسرة) والحالة الاجتماعية لها (غير متزوجة، ومتزوجة) وبناء اختباري دافعية الإنجاز واضطرابات السلوك وتقنينهما للبيئة العمانية.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان ممن انتقلن من سكن الأسرة إلى السكن الداخلي للكلية ومجموعة أخرى من الطالبات اللواتي لم يتعرضن لتلك الظروف في سلطنة عمان. كما تحددت الدراسة بالاختبارات والمقاييس التي استعملت لأغراض الدراسة الحالية، وهي اختبار دافعية الإنجاز واختبار اضطرابات السلوك الذي تم إعدادهما لأغراض الدراسة الحالية

تحديد المصطلحات:

التحصيل الدراسي:

هو مدى ما تحقق من أهداف التعلم في موضوع أو مقرر دراسي سبق للفرد دراسته أو التدرب عليه. ويعرف إجرائيا بمتوسط ما يحصل عليه الطالب من الدرجات في المواد التي يدرسها، وتقاس بالمعدل التراكمي للطالب خلال الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية.

دافعية الإنجاز:

هو إقدام الفرد على أداء مهمة بنشاط وحماس كبيرين رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن. ويعرف إجرائيا بمجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة على مقياس دافعية الإنجاز.

اضطرابات السلوك:

نظرا للأهمية البالغة التي يوليها الباحث في التفريق بين الطالبة العادية والطالبة التي تعاني من مشكلات نفسية أو اجتماعية، فإنه يرى أنه ليس هناك تعريف محدد للطالبة المشكل – موضوع الدراسة – حيث تتعدد الجوانب التي ينظر إليها على أنها مكونات للسلوك المضطرب. وباعتبار أن الطالبات اللواتي يمكن أن تتناولهن الدراسة يصنفن بشكل عام في مدى العادي. إلا أنهن يختلفن عن بعضهن بعضاً في مستوى توافقهن أو درجة السواء عندهن. وعليه فإنه يمكن تعريف الطالبات اللواتي يعانين من اضطرابات سلوكية إجرائيا بأنهن الطالبات اللواتي يقعن في مستوى منخفض من التوافق – أو تقدير منخفض من السواء – وقد أمكن تحديد ذلك بمقياس موضوعي من إعداد الباحث.

إجراءات البحث

أولا: المنهج:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي في التعرف على المشكلات النفسية والاجتماعية التي تعاني منها طالبات السكن الداخلي بكلية التربية بعبري في سلطنة عمان.

ثانيا: عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة الحالية على (441 طالبة) تم اختيارهن بصورة عشوائية طبقية من طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان. بحيث يمثلن متغيرات الدراسة: نوع السكن (داخلي، مع الاسرة)، والمستوى الدراسي (السنة الأولى والسنة الرابعة)، والحالة الاجتماعية (غير متزوجة، متزوجة). وتمثل الجداول

(1، 2، 3) توزيع أفراد عينة الدراسة على كل من: مكان السكن (سكن داخي، سكن مع الأسرة)، والمستوى الدراسي (السنة الأولى والسنة الرابعة)، والحالة الاجتماعية (غير متزوجة، متزوجة):

جدول رقم: 1
توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير مكان السكن

البيان	العدد	النسبة المئوية	الإجمالي
سكن داخلي	121	27.4%	27.4%
سكن مع الأسرة	320	72.6%	100.0%
المجموع	441	100.0%	

جدول رقم: 2
توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المستوى الدراسي

البيان	العدد	النسبة المئوية	الإجمالي
السنة الأولى	204	46.3%	46.3%
السنة الرابعة	237	53.7%	100.0%
المجموع	441	100.0%	

جدول رقم: 3

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية

البيان	العدد	النسبة المئوية	الإجمالي
غير متزوجة	305	69.2%	69.2%
متزوجة	136	30.8%	100.0%
المجموع	441	100.0%	

رابعا: أداة الدراسة: صدقها وثباها:

قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية لطالبات كلية التربية بعبري تتعلق فيما إذاكانت الطالبة تبتعد لأول مرة فيها عن أسرها؟ وأن تصف شعورها عندما ابتعدت عن الأسرة للمرة الأولى والتحاقها بالسكن الداخلي للمرة الأولى. وفيما إذا كان في التحاقها بالسكن الداخلي مزايا تحققت لها أو عيوب تعاني منه؟ وهل واجهت الطالبة أية مشكلة لدى التحاقها فيه ونوع تلك المشكلات.

ثم قام الباحث بجمع البيانات المتعلقة بالاستطلاع. ومن خلال اطلاع الباحث على البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، وما تضمنته من مقاييس، تم تطوير استبانة خاصة تقيس ثلاثة مجالات رئيسية توضح كلا من الاضطرابات النفسية والاجتماعية والأكاديمية. ويجاب عنها بسلم تدريجي مكون من خمس إجابات هي: "دائما" ولها خمس درجات، و"غالباً" ولها أربع درجات، و"أحيانا" ولها ثلاث درجات، و"نادرا" ولها درجتان، و"أبدا" ولها درجة واحدة. وقد تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على لجنة من عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الكلية، ممن لهم خبرة في مجال اضطرابات السلوك. وطلب

إليهم الحكم على مدى ملاءمة الفقرات لقياس المجالات التي وضعت لقياسها. وتعديل أو إضافة أو حذف أية فقرة منها. وبناء على مقترحات المحكمين. تم تعديل وإعادة صياغة بعض الفقرات، وحذف غير المرتبط بأهداف الدراسة. وقام الباحث بعد ذلك بإجراء دراسة استطلاعية على أربعين طالبة من طالبات السكن الداخلي والسكن الخارجي، يمثلن مستويات دراسية مختلفة. وتم استخراج معامل ثبات الدراسة الاستطلاعية باستخدام معادلة كرونباخ الفا لاستخراج دلالات الاتساق الداخلي بدلالة الفقرة حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.87) مما جعل الأداة صالحة لآغراض الدراسة كما هي مقاسة بفقراتها. وتتكون الاستبانة في صورتها النهائية من (58) فقرة موزعة على النحو التالي:

1. الاضطرابات النفسية: وأشارت إليه الفقرات: 1 - 20 وتضمنت ثلاثة أبعاد فرعية هي:
   - a. الأمن النفسي: وأشارت إليه الفقرات: 1 – 7
   - b. الاكتئاب: وأشارت إليه الفقرات: 8 – 14
   - c. القلق: وأشارت إليه الفقرات: 15 - 20
2. الاضطرابات الاجتماعية: وأشارت اليه الفقرات: 21 – 39 وتضمنت ثلاثة أبعاد فرعية هي:
   - a. الثقة المتبادلة: وأشارت إليه الفقرات: 21 – 23
   - b. المسؤولية الاجتماعية: وأشارت إليه الفقرات: -24 29
   - c. الغربة: وأشارت إليه الفقرات: 30 – 39
3. الاضطرابات الأكاديمية: : وأشارت إليه الفقرات: 40 – 58، وتضمنت ثلاثة أبعاد فرعية هي:
   - a. الكفاية الذاتية: وأشارت إليه الفقرات: 40 – 45
   - b. الاستذكار: وأشارت الفقرات: 46 – 51
   - c. مفهوم الذات الأكاديمي: وأشارت إليه الفقرات: 52 - 58

إجراءات الدراسة:

تم توزيع استبيان الدراسة على أفراد العينة من طالبات كلية التربية بعبري المسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام 2006/ 2007 واستعادتها من قبل الباحث نفسه.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول: حول أكثر اضطرابات السلوك شيوعا بين طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة على كل مجال من المجالات، ثم تم تحويلها لأغراض المقارنة بينها. والحكم عليها إلى متوسطات بدلالة سلم الإجابة، وذلك بقسمة هذه المتوسطات على عدد فقرات المجال، حيث إن كل مجال يحتوي على عدد مختلف من الفقرات. وقد تم اعتماد التقسيم التالي لتفسير النتائج: من 4 – 5 درجات "دائما". ومن: 3 – 3.99 "غالبا". ومن 2 – 2.99 "أحيانا". ومن: 1 – 1.99 "نادرا". وأقل من درجة واحدة "نادرا جدا". وقد بينت النتائج أن متوسطات الإجابات عن مجالات الاضطرابات النفسية والأكاديمية كانت عالية، إذ بلغت 3.3964، و3.4355 على التوالي. بينما كان متوسط الإجابات عن مجال الاضطرابات الاجتماعية متوسطا إذ بلغت 2.6889 . كما يتضح من الجدول رقم: (4).

جدول رقم: (4)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة والمتوسطات بدلالة سلم الإجابة لاضطرابات السلوك الأكثر شيوعا لدى طالبات كلية التربية بعبري

المجال	البعد	الحد الأعلى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط بدلالة سلم الإجابة(*)
الاضطرابات النفسية	الأمن النفسي	35	4.91099	23.1973	3.3139
	الاكتئاب	35	4.63295	24.8367	3.5481
	القلق	30	4.25708	19.8934	3.3156
	كلي	100	10.90910	67.9274	3.3964
الاضطرابات الاجتماعية	الثقة المتبادلة	15	2.52907	10.1134	3.3711
	المسؤولية الاجتماعية	30	4.53626	20.4875	3.4146
	الغربة	50	7.16675	32.5442	3.2544
	كلي	95	10.47004	51.0884	2.6889
الاضطرابات الأكاديمية	الكفاية الذاتية	30	4.25239	21.3107	3.5518
	الاستذكار	30	4.00058	21.2562	3.5427
	مفهوم الذات الأكاديمي	35	5.04959	22.7075	3.2439
	كلي	95	10.69110	65.2744	3.4355

- المتوسط بدلالة سلم الإجابة = المتوسط الحسابي ÷ عدد فقرات المجال

جدول رقم: (5)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة والمتوسطات بدلالة سلم الإجابة لاضطرابات السلوك بحسب متغير نوع السكن

اضطرابات السلوك	نوع السكن	العدد	الحد الأعلى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط بدلالة سلم الإجابة(*)
الاضطرابات النفسية	سكن داخلي	121	100	11.90868	68.7273	3.4364
	سكن مع الأسرة	320	100	10.51033	67.6250	3.3813
الاضطرابات الاجتماعية	سكن داخلي	121	95	9.67966	56.4215	2.9696
	سكن مع الأسرة	320	95	10.05430	49.0719	2.5827
الاضطرابات الأكاديمية	سكن داخلي	121	95	11.36287	68.5620	3.6085
	سكن مع الأسرة	320	95	10.17029	64.0313	3.3700

- المتوسط بدلالة سلم الإجابة = المتوسط الحسابي ÷ عدد فقرات المجال

جدول رقم: (6)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة والمتوسطات بدلالة سلم الإجابة لاضطرابات السلوك بحسب متغير المستوى الدراسي

اضطرابات السلوك	المستوى الدراسي	العدد	الحد الأعلى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط بدلالة سلم الإجابة(*)
الاضطرابات النفسية	السنة الأولى	204	100	11.54893	69.2647	3.4632
	السنة الرابعة	237	100	10.21156	66.7764	3.3389
الاضطرابات الاجتماعية	السنة الأولى	204	95	10.40257	51.7941	2.7260
	السنة الرابعة	237	95	10.51173	50.4810	2.6569
الاضطرابات الأكاديمية	السنة الأولى	204	95	11.88963	66.2990	3.5947
	السنة الرابعة	237	95	9.47711	64.3924	3.3891

- المتوسط بدلالة سلم الإجابة = المتوسط الحسابي ÷ عدد فقرات المجال

جدول رقم: (7)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة والمتوسطات بدلالة سلم الإجابة لدافعية الإنجاز بحسب متغير نوع السكن

نوع السكن	العدد	الحد الأعلى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط بدلالة سلم الإجابة(*)
سكن داخلي	121	125	12.85896	85.0744	3.403
سكن مع الأسرة	320	125	14.64739	83.1750	3.327

ثانيا: الإجابة عن السؤال الثاني:

وللإجابة عن السؤال الثاني حول ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في اضطرابات السلوك بين طالبات السكن الداخلي وطالبات السكن الخارجي (مع الأسرة) في كلية التربية بعبري. استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي لبيان الفروق في اضطرابات السلوك بين طالبات السكن الداخلي وطالبات السكن الخارجي (مع الأسرة) في كلية التربية بعبري (جدول رقم: 8). وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير نوع سكن الطالبة في الاضطرابات الاجتماعية والاكاديمية. حيث بلغت قيم (ف) لكل منهما على التوالي (47.873 و 16.317) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.00) لصالح طالبات السكن الداخلي. فقد بلغ المتوسط الحسابي لطالبات السكن الداخلي في كل من الاضطرابات الاجتماعية والأكاديمية على التوالي (56.4215 و 68.5620) بانحراف معياري قدره (9.67966 و11.36287) بينما

كان المتوسط الحسابي لطالبات السكن الخارجي (السكن مع الأسرة) لكلا البعدين (49.0719 و64.0313) بانحراف معياري قدره (10.05430 و 10.17029) ولم تظهر فروقا دالة إحصائيا في الاضطرابات النفسية. حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (.896)

جدول رقم: 8

ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير نوع السكن (داخلي، مع الأسرة) على اضطرابات السلوك

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم (ف)	مستوى الدلالة
الاضطرابات النفسية	بين المجموعات	106.678	1	106.678	896.	344.
	داخل المجموعات	52257.000	439	119.036		
	كلي	52363.678	440			
الاضطرابات الاجتماعية	بين المجموعات	4742.700	1	4742.700	47.873	000.
	داخل المجموعات	43490.851	439	99.068		
	كلي	48233.551	440			
الاضطرابات الأكاديمية	بين المجموعات	1802.328	1	1802.328	16.317	000.
	داخل المجموعات	48489.473	439	110.454		
	كلي	50291.800	440			

ثالثا: الإجابة عن السؤال الثالث:

وللإجابة عن السؤال الثالث حول ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي بين طالبات السكن الداخلي وطالبات السكن الخارجي (السكن مع الأسرة). استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي لبيان الفروق في التحصيل الدراسي بين طالبات السكن الداخلي وطالبات السكن الخارجي (مع الأسرة) في كلية التربية بعبري. أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين طالبات السنة الدراسية الأولى والسنة الدراسية الرابعة في الاضطرابات النفسية. حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (5.766) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.017) لصالح طالبات السنة الدراسية الأولى. حيث بلغ المتوسط الحسابي للاضطرابات النفسية لطالبات السنة الدراسية الأولى (69.2647) بانحراف معياري قدره (11.54893). بينما بلغ المتوسط الحسابي لطالبات السنة الدراسية الرابعة (66.7764) بانحراف معياري قدره (10.21156). ولم تظهر فروقا دالة إحصائيا في كل من الاضطرابات الاجتماعية والاضطرابات الأكاديمية. حيث بلغت قيم (ف) لكلا البعدين على التوالي (1.727 و 3.507) وهيم قيم غير دالة إحصائيا. كما هو موضح بالجدول رقم: (9).

جدول رقم: 9

ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير نوع السكن (داخلي، مع الأسرة) على التحصيل الدراسي

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم (ف)	مستوى الدلالة
الاضطرابات النفسية	بين المجموعات	678.824	1	678.824	5.766	017.
	داخل المجموعات	51684.854	439	117.733		
	كلي	52363.678	440			
الاضطرابات الاجتماعية	بين المجموعات	189.034	1	189.034	1.727	189.
	داخل المجموعات	48044.517	439	109.441		
	كلي	48233.551	440			
الاضطرابات الأكاديمية	بين المجموعات	398.534	1	398.534	3.507	062.
	داخل المجموعات	49893.266	439	113.652		
	كلي	50291.800	440			

ولبحث العلاقة بين أبعاد المشكلات بعضها ببعض وبين الدرجة الكلية. تم حساب معاملات ارتباط بيرسون. ويبين الجدول رقم (10) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فئات المشكلات بعضها مع بعض، كما يبين الجدول رقم (11) قيم معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية. ويتضح من هذين الجدولين أن جميع معاملات الارتباط موجبة، ولها دلالة إحصائية، كما هو موضح بالجدولين.

الجدول رقم: (10)

قيم معاملات الارتباط الكلية والجزئية (*)

المجالات وابعادها الفرعية	الأمن النفسي	الاكتئاب	القلق	الثقة المتبادلة	المسؤولية الاجتماعية	الغربة	الكفاية الذاتية	الاستذكار	مفهوم الذات	المقياس الكلي
الأمن النفسي	1	481.**	320.**	121.*	138.**	210.**	177.**	071.	157.**	469.**
الاكتئاب	481.**	1	508.**	184.**	330.**	447.**	321.**	249.**	317.**	654.**
القلق	320.**	508.**	1	210.**	423.**	459.**	315.**	274.**	352.**	661.**
الثقة المتبادلة	121.*	184.**	210.**	1	456.**	246.**	337.**	315.**	279.**	517.**
المسؤولية	138.**	330.**	423.**	456.**	1	459.**	424.**	445.**	432.**	788.**
الغربة	210.**	447.**	459.**	246.**	459.**	1	487.**	431.**	386.**	614.**
الكفاية الذاتية	177.**	321.**	315.**	337.**	424.**	487.**	1	547.**	450.**	675.**
الاستذكار	071.	249.**	274.**	315.**	445.**	431.**	547.**	1	415.**	628.**
مفهوم الذات	157.**	317.**	352.**	279.**	432.**	386.**	450.**	415.	1	670.**
المقياس الكلي	469.**	654.**	661.**	517.**	788.**	614.**	675.**	628.	670.**	1

- (**) معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01
- (*) معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05

جدول رقم: (11)

معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.018	0.713	16	0.431	0.000	31	0.319	0.000	46	0.309	0.000
2	0.238	0.000	17	0.365	0.000	32	0.359	0.000	47	0.309	0.000
3	0.227	0.000	18	0.374	0.000	33	0.388	0.000	48	0.338	0.000
4	0.398	0.000	19	0.295	0.000	34	0.323	0.000	49	0.300	0.000
5	0.265	0.000	20	0.341	0.000	35	0.318	0.000	50	0.391	0.000
6	0.271	0.000	21	0.333	0.000	36	0.189	0.000	51	0.346	0.000
7	0.304	0.000	22	0.361	0.000	37	0.413	0.000	52	0.474	0.000
8	0.271	0.000	23	0.383	0.000	38	0.329	0.000	53	0.518	0.000
9	0.355	0.000	24	0.480	0.000	39	0.290	0.000	54	0.360	0.000
10	0.357	0.000	25	0.444	0.000	40	0.380	0.000	55	0.147	0.000
11	0.263	0.000	26	0.508	0.000	41	0.389	0.000	56	0.314	0.000
12	0.335	0.000	27	0.427	0.000	42	0.396	0.000	57	0.368	0.000
13	0.364	0.000	28	0.397	0.000	43	0.335	0.000	58	0.348	0.000
14	0.310	0.000	29	0.473	0.000	44	0.342	0.000			
15	0.369	0.000	30	0.291	0.000	45	0.459	0.000			

رابعا: الإجابة عن السؤال الرابع:

وللإجابة عن السؤال الرابع حول ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز بين طالبات السكن الداخلي وطالبات السكن الخارجي (السكن مع الأسرة). استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي لبيان الفروق في دافعية الإنجاز بين طالبات السكن الداخلي وطالبات السكن الخارجي (مع الأسرة) في كلية التربية بعبري. وقد أوضحت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيا في دافعية الإنجاز طالبات السكن الداخلي وطالبات السكن الخارجي (السكن مع الأسرة). حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.575) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، كما هو موضح في الجدول رقم: 12

جدول رقم: 12

ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير نوع السكن (داخلي، مع الأسرة) على دافعية الإنجاز

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	316.753	1	316.753	1.575	210.
داخل المجموعات	88282.531	439	201.099		
كلي	88599.283	440			

خامسا: الإجابة عن السؤال الخامس:

وللإجابة عن السؤال الخامس حول ما إذا كان هناك ارتباط دال إحصائيا بين كل من اضطرابات السلوك ودافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطالبات. فقد وجد أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين كل من الاضطرابات النفسية والاجتماعية والأكاديمية ودافعية الإنجاز، كما هو موضح بالجدول رقم: (13)

جدول رقم: (13)

مصفوفة معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية والدرجة الكلية ومقياس دافعية الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان

البيان	التحصيل الدراسي	اضطرابات السلوك	دافعية الإنجاز
التحصيل الدراسي	1	686.	145.
اضطرابات السلوك	686.	1	301.
دافعية الإنجاز	145.	301.	1

- جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على تأثير خبرات السكن الداخلي على كل من اضطرابات السلوك والتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان. وقد بينت نتائج الدراسة بأن درجة تأثير تلك الخبرات على كل من اضطرابات السلوك والتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز قد تباينت في مستوى دلالتها. فبينما لم تظهر فروقا دالة إحصائيا على مقياس اضطرابات السلوك لكل من متغير السكن ومتغير الحالة الاجتماعية والتفاعل بين المتغيرين. فقد سجلت فروقا واضحة لمتغير مستوى التحصيل الدراسي لصالح طالبات السنة الدراسية الأولى. كما أظهرت فروقا دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز لمتغيري المؤهل العلمي ومستوى التحصيل الدراسي. وبينت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغيرات كل من اضطرابات السلوك والتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز.

ولا شك بأن المرحلة العمرية التي تعيش فيها الطالبات في مرحلة الدراسة الجامعية تتميز بالقدرة على المشاركة الانفعالية والأخذ والعطاء وزيادة الولاء. والواقعية في فهم الآخرين(Crew, 1997, p. 405 – 417). ويزداد ميلها إلى الرأفة والرحمة وإعادة النظر في الآمال والمطامح. وتحقيق الأمن الانفعالي Emotional security متجهة بسرعة نحو الثبات الانفعالي. والتروع نحو المثالية وتمجيد الأبطال والشغف بهم. (Mason, et al., 2000, p. 385 – 410) وأن التغيرات التي تحدث للطالبة في هذه المرحلة تستدعي السعي نحو تحقيق أهدافها وإشباع رغباتها الملحة. من أجل الوصول إلى مرحلة تكيفية جديدة. (Paulson, et al., 1999, p. 25 – 38).

وتؤيد الدراسة الحالية ما أفرزته الدراسات والبحوث ذات الصلة، والتي

تم إجراؤها في كثير من بلدان العالم حول أهم المشكلات التي قد يتعرض لها المراهقون في هذه المرحلة العمرية. والمتمثلة في مشكلات تتعلق بالحالة الصحية والاجتماعية. والاضطرابات النفسية التي قد يتعرضون لها. ومدى تقبلهم للتغيرات التي تحدث لهم في هذه المرحلة. بحيث تحتل مركزا هاما من بين المشكلات العديدة التي يتعرض لها المراهقون (Vondracek, et al., 1999) وتؤيد الدراسة الحالية. كذلك ما أفرزته دراسة العامري (2003 – أ و ب) من نتائج حول طبيعة المشكلات الأكاديمية بين مجموعات عينة الدراسة لديها. وأن التوتر لدى الطلبة يظهر عادة من خلال الأداء الدراسي، وبعض العوامل الاجتماعية مثل العلاقات الشخصية. وأن مدى تأثير تلك العوامل على الطلبة يعتمد على عدد من المتغيرات مثل: الشخصية، والاستقرار العاطفي ومدى التوافق مع المتغيرات الجديدة المحيطة بهم.

وأكدت دراسة كورنال وآخرون (Cornell, et al, 1994) ما توصل إليه الباحث حول أسباب انخفاض المشكلات السلوكية بين الطلبة الجامعيين في برامج الموهوبين على وجود فروق دالة إحصائيا في نوعية المشكلات السلوكية بين فئتي الطلبة (الموهوبين وغير الموهوبين). وأن أهم المشكلات التي ظهرت لدى عينة الدراسة تمثلت في كل من الاكتئاب، والقلق، والنشاط الزائد، والاندفاعية.

وتظهر الدراسات التي تناولتها الدراسة الحالية تنوع المجالات التي اعتمدها الباحثون في استعراضهم للمشكلات التي يعاني منها الطلبة سواء كان ذلك في مرحلة الإعداد والتدريب، أو في مرحلة الدراسة، وأن المجالات التي استعرضها الباحث في دراسته الحالية تمثل نوعا جديدا من الدراسات التي تبين مدى المشكلات التي يعاني منها الافراد في مرحلة المراهقة وتنوعها، بحيث تشمل مدى واسعا من المجالات التي تحدث الباحثون عنها، وأظهرت فروقا دالة إحصائيا بحسب المتغيرات التي اعتمدها الباحثون في دراساتهم (سليم، 1998)، (نافع، 1987). (Waker, et al. 2004)، (ليلة وآخرون، 1991)

ويتفق الباحث مع ما ذهب إليه عدد من الباحثين (أديبي وبدر، 1990، سليم، 1998، العامري، 2003–أ، العامري، 2003–ب، المطوع، 1991،) من أن دراسة مشكلات الطلبة في مرحلة الدراسة الجامعية يمكن حلها ضمن تصورات جاهزة، لكنها في الواقع تشكل تحديا للمجتمع بالدرجة الأولى، حيث إنها تحدٍّ لا بد من مواجهته بشكل علمي ودقيق.

وانطلاقا من نتائج هذا البحث، يقترح الباحث إجراء مزيد من الدراسات المسحية لاستقصاء أثر الخبرات السلوكية التي تكتسبها طالبات السكن الداخلي على عينة أخرى في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان، تأخذ في الاعتبار أسباب الاضطرابات السلوكية والضغوط النفسية لدى الطالبات. والتركيز على ما تسببه أماكن السكن الداخلي للطالبات في كليات التربية بسلطنة عمان وما تفرزه من نتاجات تؤثر سلبا أو إيجابا عليهن.

المراجع العربية والأجنبية

- أديبي، عباس وبدر، حسين (1990): دراسة مشكلات التربية العملية لطلاب برنامج بكالوريوس التربية (نظام معلم الفصل، بالبحرين). دراسات تربوية، 1990، (25)، ص ص: 117 - 142.
- التل، شادية أحمد وبلبل، رمزي (1988) مشكلات طلبة جامعة اليرموك: دراسة امبريقية. مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الرابع، العدد الثاني، 1988، ص ص: 137 - 162
- جرجس، ناجي (1976): أهداف التربية العملية بكليات التربية وأهم المشكلات التي تواجهها. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية جامعة أسيوط.
- حمدي، نزيه وعثامنة، صلاح (1999) علاقة ممارسات التدريس وبعض العوامل المتعلقة بالطالب برضا طلبة الكليات العملية عن الحياة الجامعية. مجلة أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية". جامعة اليرموك. المجلد الخامس عشر. العدد الرابع. ص ص: 135 - 151
- خليفة، عبد اللطيف (2000): الدافعية للإنجاز، القاهرة: دار غريب.
- الخوالدة، محمد وغرايبة، لطفي (2000) مشكلات الإرشاد الأكاديمي في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة والعاملين في دائرة القبول والتسجيل. مجلة دراسات (العلوم التربوية). الجامعة الاردنية، المجلد السابع والعشرون. العدد الاول. ص ص : 104 – 126
- داود، نسيمة (1994): الصعوبات التي يواجهها الطلبة الجدد في الجامعة الأردنية وعلاقتها بالرضا عن الحياة الجامعية. مجلة دراسات العلوم الانسانية، الجامعة الأردنية. المجلد الحادي والعشرون (أ) العدد الخامس. ص ص: 241 – 281
- داود، نسيمة (1999): علاقة الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللا اجتماعي المدرسي بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن. مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (26)، (1) ، 33 – 43، 1999
- الريماوي، محمد عوده (2003): علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الزيات، فتحي مصطفى (2000): صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية "دراسة مسحية تحليلة" المؤتمر الدولي السابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ص ص: 447 – 492
- سليم، حسن (1998): دراسة ميدانية لبعض مشكلات إعداد الطالبات المعلمات بكليات الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر. مجلة التربية، جامعة الأزهر، (76)، 60 - 101.
- السهل، راشد على(2001): مشكلات الأطفال في المدرسة الابتدائية كما يدركها المعلمون. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (11)، (33)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة. -137 163

- السيد، عبد الحليم محمود (1991) المشكلات النفسية والاجتماعية لطلاب جامعة القاهرة، مركز البحوث النفسية بجامعة القاهرة. القاهرة: ص ص: 468 – 478
- شكور، خليل وآخرون (1992): عصاب الحرب اللبنانية، الثقافة النفسية، المجلد 3، العدد العاشر، ص. ص: 99 – 105
- الصبوة، محمد نجيب (1995): القلق لدى الكويتيين بعد العدوان العراقي. الكويت: مكتب الاتحاد الاجتماعي، إدارة البحوث والدراسات
- العامري، فاطمة سالم (2003 – أ): المشكلات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة. مجلة كلية التربية. دولة الإمارات العربية المتحدة. مجلد (18)، عدد (20). ص ص: 119 – 183.
- العامري، فاطمة سالم (2003 – ب): المشكلات النفسية لطلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة، مجلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، دولة الإمارات العربية المتحدة: مجلد (19) عدد (2) اكتوبر.
- عبد العظيم، نادية (1990): دراسات تحليلية لمشكلات التربية العملية بكليات البنات بالمملكة العربية السعودية. دراسات تربوية، 6 (30)، 165 - 223.
- عبد المنعم،علي وحسن، عبد المنعم (1983): المشكلات التي يواجهها طلاب التربية العملية بالكلية. مجلة التربية، جامعة الأزهر، (2)، 69 - 89.
- ليلة، علي وآخرون (1991): الشباب القطري: اهتماماته وقضاياه. الدوحة: مركز الوثائق والدراسات الإنسانية بجامعة قطر.
- المطوع، محمد عبدالله (1991). مشكلات الشباب في مجتمع متغير، مسح اجتماعي بالعينة للطلاب والطالبات في دولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة الآداب. جامعة الإمارات العربية المتحدة. العدد السابع. ص ص: 297 - 336
- ملحم، سامي محمد (2004): علم نفس النمو (دورة حياة الإنسان)، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
- نافع، سعيد (1987): دراسة لبعض المشكلات التي تواجه طلاب كلية التربية، جامعة صنعاء في التربية العملية والعوامل المسئولة عنها ومقترحات لعلاجها. دراسات تربوية، 1987، 2 (8)، 265 - 295.
- Adebayo, A.;(1991). A follow-up survey of Alberta vocational college graduates. College Student Journal, 25, 4, 529-535.
- Barbara, M. N., & Phillip, R. N.;(1995). Development through life. (6th ed). Washington: Brooks co. publishing company, Pacific grave.
- Berk, L. E.;(2002). Infants, Children, and Adolescents. (4th ed). Boston: Allyn and Bacon.

- Bos, C. S., & Vaughn, S.;(2002) strategies for teaching students with learning and behavior problems. Boston: Allyn and Bacon.
- Coll, K.M.;(1995). Career, personal, and educational problems of community College Students: severity & frequency. NASPA Journal,, 32, 4, 270-278.
- Cornell, D. G., et al.; (1994). Low Incidence of Behavior Problems Among Elementary School Students in Gifted Programs. J. for the education of the gifted. 18, (1), 4 – 19.
- Crew, H. S.(1997). Feminist Scholarship and Theories of Adolescent Development: Implications for Young Adult Services in Libraries. Journal of Youth Services in Libraries; v10 n4 p405-17 Sum.
- Heiligenstein E., Guenther G., Hsu K., & Herman K. (1996). Depression and academic impairment in college students. J. am coll health, 45 (2). 59 – 64.
- Hetherington, M., & Parke, D.;(1986) Child psychology. (3rd ed). New York: McGraw – Hill.
- Makarmi, A. (2000) Relation of depression and anxiety to personal and academic problems among Iranian college students. Psychol Rep, 87 (2), 693 – 698.
- Mason, C. A.et al. (2000).; A Review of Some Individual- and Community-Level Effect Size Indices for the Study of Risk Factors for Child and Adolescent Development. Educational and Psychological Measurement; v60 n3 p385-410 Jun.
- McMichael A. J. & Hetzel, B. S. (1975). Mental health problems among university students, and their relationship to academic failure and withdrawal. Med. J. Aust, 1 (16). 499 – 504.
- Owens, K. B.;(2002) Child & Adolescent development: An integrated approach: Australia: Wadsworth, Thomson learning.
- Paulson, S. E. et al.; (1999) Teachers' Perceptions of the Importance of an Adolescent Development Knowledge Base for Instructional Practice. Research in Middle Level Education Quarterly; v22 n2 p25-38 Win.
- Vermetten, Yvonne, Lodewijks, Hans G., & Vermunt, Jan D. (1999). Consistency And variability of learning strategies in different university courses . Higher education, 37 (1), 1 – 21.
- Vondracek, F. W. Et al.; (1999. Vocational Preferences of Early Adolescents: Their Development in Social Context. . 1999
- Walker, H. M., et al.; (2004) Antisocial behavior in school. Australia: Thomson Wadswarth.
- Wallace-Hendrick; Using Author-Created Literature To Correct Disciplinary Problems in the Kindergarten Classroom. 1995 , Eric, : ED385860

ملحق رقم: (1)

سلطنة عمان

وزارة التعليم العالي – المديرية العامة للكليات

كلية التربية بعبري

استطلاع الرأي

حول خبرات السكن الداخلي كما تدركها طالبات كلية التربية بعبري

أختي الفاضلة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

فيسعى الباحث إلى إجراء دراسة حول خبرات السكن الداخلي كما تدركها طالبات كلية التربية بعبري. ولأغراض الدراسة الحالية تمت صياغة استطلاع أولي يمثل عددا من التساؤلات حول الاضطرابات التي تكتسبها طالبات السكن الداخلي من وجهة نظرك. حاولي أن تصفي هذه الاضطرابات. حتى يتسنى تقديم الخدمات والمشورات النفسية والاجتماعية للتكيف مع هذه المواقف. علما بأن البيانات التي سوف يحصل عليها الباحث سوف تعامل بسرية وهي لأغراض البحث العلمي فقط.

أولا: المعلومات الأولية:

1: مكان السكن	(1) سكن داخلي	(2) سكن مع الأسرة
2: المستوى الدراسي	(1) السنة الأولى	(2)السنة الرابعة
3: الحالة الاجتماعية	(1) غير متزوجة	(2) متزوجة
4: المعدل التراكمي	(1) 2.00 – 2.99	(2) 3.00 – 3.99
5: التخصص	(1) علمي	(2) أدبي

ثانيا: استطلاع الرأي:

1 - هل تبتعدين لأول مرة فيها عن أسرتك؟ ( ) نعم ( ) لا . إذا كانت إجابتك بنعم: حاولي أن تصفي شعورك عندما ابتعدت عن الأسرة للمرة الأولى:

....

....

2 - حاولي أن تصفي شعورك عندما التحقت بالسكن الداخلي للمرة الأولى؟

....

....

3 - ما مميزات السكن مع طالبات أخريات؟

....

....

4 - ما عيوب السكن الداخلي بعيدا عن الأهل والأقارب؟

....

....

5 - هل واجهتك أو تواجهك مشكلة ما ؟ ( ) نعم ( ) لا إذا كانت إجابتك بنعم: ما نوع هذه المشكلات ؟ حدديها؟

....

....

6 - هل تتكيفين وتتوافقين حاليا في الإقامة مع زميلاتك في السكن الداخلي؟

....

....

شاكرا لك حسن التعاون،،

الباحث

ملحق رقم: (2)

سلطنة عمان

وزارة التعليم العالي

المديرية العامة للكليات – كلية التربية بعبري

خبرات السكن الداخلي لدى طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان

أولا: المعلومات الأولية:

1: مكان السكن	(1) سكن داخلي	(2) سكن مع الأسرة
2: المستوى الدراسي	(1) السنة الأولى	(2)السنة الرابعة
3: الحالة الاجتماعية	(1) غير متزوجة	(2) متزوجة
4: المعدل التراكمي	(1) 2.00 – 2.99	(2) 3.00 – 3.99
5: التخصص	(1) علمي	(2) أدبي

ثانيا: الاضطرابات النفسية

أ – الأمن النفسي:

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أتجنب الأشياء غير السارة بالهروب منها	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
2	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
3	أحاول تحديد الإعمال والأنشطة التي تناسبني	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
4	تثبط هزيمتي بسهولة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
5	لا أرى حاجة لممارسة أي نشاط	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
6	ليس لدي نشاط ترفيهي التزم به	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
7	ليس لي صداقات كثيرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا

ب – الاكتئاب

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أبدو اقل جاذبية	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
2	اتعب بسرعة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
3	أشعر بالذنب طول الوقت	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
4	أشعر بأنني فاشلة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
5	أكره نفسي	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
6	ألوم نفسي على كل شيء يحدث	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
7	أنا حزينة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا

ج – القلق

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	لا أشعر بالأمان	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
2	اقلق جدا لأتفه الأسباب	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
3	لست راضيا عن نفسي	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
4	تتملكني أفكار مزعجة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
5	تنقصني الثقة بالنفس	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
6	عصبية المزاج	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا

ثالثا: الاضطرابات الاجتماعية:

أ – الثقة المتبادلة:

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	لا أثق في وفاء زميلاتي بوعدهم	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
2	لا أحب الاسترشاد بنصائح المشرفين	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
3	هناك مهارات كثيرة اعجز عن تحقيقها	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا

ب – المسؤولية الاجتماعية:

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	التزم بمواعيدي مع الأصدقاء	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
2	اعتبر نفسي مسؤولة عن التخطيط لحياتي	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
3	أتحمل المسؤولية التي توكل إلي	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
4	أتراجع بسهولة عندما تواجهني مشكلات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
5	أتبادل المعلومات والنصائح مع زميلاتي	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
6	أتعلم كيفية التعامل مع الآخرين واحترم آرائهم	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا

ج – الغربة

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أتعلم عادات وثقافات مختلفة من الطالبات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
2	أحس بالتشاؤم والشعور بالفقد	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
3	أخاف من مواجهة الحياة بعيدا عن الأهل	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
4	أشعر بالشوق للعودة الى الأهل	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
5	أشعر بالعزلة عن العالم الخارجي	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
6	أشعر بالملل وتقلب المزاج	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
7	أشعر بالنقص وعدم التكيف	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
8	أشعر بصعوبة الحياة لكثرة السلبيات التي أواجهها	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
9	أشعر بغيرة شديدة تجاه الآخرين	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
10	أعاني من الأرق المتكرر والإحساس بالغربة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا

ثالثا: الاضطرابات الأكاديمية:

أ – الكفاية الذاتية:

1	أجد صعوبة في الجمع بين الدراسة والأنشطة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
2	أشعر بضعف مكانتي بين الأقران	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
3	أفتقر إلى الخيال المنتج المبدع	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
4	أميل إلى أخذ الأمور ببساطة ولا أتعلم القيام بعمل جاد	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
5	أميل إلى تأجيل الواجبات المدرسية حتى اللحظة الأخيرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
6	أنا بحاجة إلى تعلم كيفية إطاعة التعليمات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا

ب – الاستذكار

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	استذكاري للدروس داخل السكن يتم بطريقة غير منتظمة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
2	أنسى ما أتعلمه بسرعة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
3	الملل وتقلب المزاج يعيقني عن المذاكرة الجيدة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
4	أعتمد في دراستي على حالتي المزاجية	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
5	أبتدع أعذارا كثيرة لتبرير عد م الدراسة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
6	ازدحام الشلل ينعكس على جو المذاكرة داخل السكن	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا

ج – مفهوم الذات الأكاديمي

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أرى ان الامتحانات صعبة جدا لمن هم في نفس مستواي	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
2	أشعر أنني أستطيع حل أي مسألة صعبة بمفردي	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
3	أشعر بالخجل بين زملائي المتفوقين بسبب ضعف مستواي	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
4	أشعر بأنني اقل ذكاء من كثير من زملائي	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
5	أعتقد أن أساتذتي يهملونني كثيرا بسبب غيابي الشديد	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
6	أعتقد أن زملائي ينظرون إلى على أنني شخص غبي	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
7	أحس بغيرة شديدة تجاه الآخرين	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا

ملحق رقم: (3)

بسم الله الرحمن الرحيم

سلطنة عمان

وزارة التعليم العالي

المديرية العامة للكليات

كلية التربية بعبري

اختبار دافعية الإنجاز لطالبات كلية التربية بعبري

الأخت الفاضلة :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

فيسعى الباحث إلى تحديد مقدار دافعية الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بعبري. ولأغراض الدراسة الحالية، تم بناء هذا الاختبار لتحديد وجهة نظرك حول مستوى الإنجاز الذي تتمتعين به. وأرجو ملاحظة أن هذا الاختبار:

- يستخدم لقياس مقدار دافعية الإنجاز لديك.
- يتكون الاختبار من 25 فقرة غير كاملة، ويلي كل منها عدد من العبارات التي يمكن أن يكمل منها الفقرة.
- اقرأي الفقرة الناقصة، ثم اختاري العبارة التي ترين أنها تكمل الفقرة، وضعي إشارة (×) على الكلمات التي تكمل الفقرة الناقصة.
- لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة. فالإجابة الصحيحة هي تلك الإجابة التي تعبر عن وجهة نظرك بصدق.
- التأكيد على أن المعلومات التي سوف يحصل عليها الباحث ستبقى سرية، وأنها لأغراض البحث العلمي فقط.

أولا: المعلومات الأولية:

1: مكان السكن	(1) سكن داخلي	(2) سكن مع الأسرة
2: المستوى الدراسي	(1) السنة الأولى	(2)السنة الرابعة
3: الحالة الاجتماعية	(1) غير متزوجة	(2) متزوجة

ثانيا: فقرات الاختبار

الفقرة	مقياس التقدير				
	1	2	3	4	5
1.العمل شيء	أتمنى أن لا أفعله	لا أحب أن أفعله	أفعله إذا طلب مني ذلك	أحب أن أفعله	استمتع بعمله
2.في الكلية يعتقدون أني	غير قادرة على التخطيط	أخطط بطريقة غير فاعلة	أخطط بطريقة مقبولة	أخطط بطريقة جيدة	أخطط بمهارة فائقة
3.الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا	غير سارة أبدا	غير سارة	سارة	سارة جدا	مثالية
4. أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام	لا قيمة له	غالبا ما يكون أمرا ساذجا	غالبا ما يكون مفيدا	له قدر كبير من الأهمية	ضروري للنجاح
5. عندما يشرح المعلم الدرس فإنني	غير قادرة على ضبط نفسي	أتعثر في ضبط نفسي	أبذل جهدا في ضبط نفسي	أضبط نفسي بطريقة جيدة	أضبط نفسي بمهارة عالية.

6. أعمل عادة	دون تحمل أية مسؤولية	دون أن أتحمل مسؤولية عملي	وأتحمل مسؤولية عملي بطريقة مقبولة	وأتحمل مسؤولية عملي بطريقة جيدة	وأتحمل مسؤولية عملي بدقة متناهية
7. إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسؤولياتي تماما عندئذ	أكون غير قادرة على تحديد هدفي	تكون أهدافي غير واضحة	أبذل جهدا في تحديد أهدافي	تكون أهدافي قد عكست نتاجات مقبولة	تكون أهدافي قد عكست نتاجات محددة
8. عدم إهمال الواجب الدراسي	غير هام أبدا	غير هام	قليلة الأهمية	هام	هام جدا
9. أن بدء أداء الواجب المترلي يأخذ مني مجهودا	قليلا جدا	قليلا	متوسطا	كبيرا	كبيرا جدا
10. عندما أكون في الكلية فان المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دراستي تكون	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا

11. إذا دعيت أثناء الواجب المترلي إلى مشاهدة التلفاز أو سماع الراديو فاني بعد ذلك	أجد أن الأمر شاق جدا كي ابدأ المذاكرة مرة أخرى	أجد أن الأمر شاق كي ابدأ المذاكرة مرة أخرى	أستريح قليلا قبل أن ابدأ المذاكرة مرة أخرى	أتريث قليلا ثم أعود إلى المذاكرة	أعود مباشرة إلى المذاكرة
12. العمل الذي يتطلب مني مسؤولية كبيرة	لا أستطيع تأديته	أتعثر في تأديته	أؤديه بطريقة مقبولة	أؤديه بطريقة جيدة	أؤديه بدقة ومهارة عاليتين
13. يعتقد الآخرون أن	مظهري العام غير مقبول	أحاول الظهور بمظهر مقبول.	مظهري العام مقبول	مظهري العام جيد	مظهري العام ممتاز
14.الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون	غير هام أبدا	غير هام	له أهمية قليلة	هام	هام جدا
15. عند عمل شيء صعب فإنني	أتخلى عنه بسرعة فائقة	أتخلى عنه سريعا	أحاول التخلي عنه		
	أواصل العمل به بطريقة جيدة	أواصل العمل به بدقة ومهارة عاليتين			

16. أنا بصفة عامة	غير متعاون	أتعثر في إيجاد جو تعاوني	متعاون بدرجة مقبولة	متعاون بدرجة جيدة	متعاون بشكل واضح تماما
17. أرى زميلاتي في الكلية الذين يذاكرون معي	غير مهذبين على الإطلاق	غير مهذبين	مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة	مهذبين	مهذبين جدا
18. في الكلية أعجب بالأشخاص الذين يحققون مراكز مرموقة في الحياة بدرجة	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا
19. عندما ارغب في عمل شيء أتسلى به فإنني أكون	غير قادرة على إظهار اتجاهات مرغوبة	أتعثر في إظهار اتجاهات مرغوبة	أحاول إظهار اتجاهات مرغوبة	أبذل جهدا في إظهار اتجاهات مرغوبة	أظهر اتجاهات مرغوبة بمهارة عالية
20. أكون عادة	غير مشغولة على الإطلاق	غير مشغولة	مشغولة إلى حد ما	مشغولة	مشغولة جدا
21. يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة	قصيرة جدا	قصيرة	متوسطة	طويلة	طويلة جدا

22. إن علاقاتي مع أساتذتي في الكلية	غير بناءة على الإطلاق	متعثرة	مقبولة	جيدة	ممتازة
23. بالنسبة للكلية أكون	غير متحمسة على الإطلاق	غير متحمسة	قليلة الحماس	متحمسة جدا	في غاية الحماس
24. التنظيم شيء	غير قادرة عليه	أتعثر فيه	انظم نفسي بطريقة مقبولة	انظم نفسي بطريقة جيدة	انظم نفسي بمهارة فائقة.
25. بالنسبة للكلية أكون	متضايقة جدا	متضايقة	أتضايق أحيانا	لا أتضايق	لا أتضايق أبدا

شاكرا لك حسن التعاون،،،

الباحث

فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى النظرية الإنسانية في كل من مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية وتقدير الذات لدى النساء في فلسطين

الأستاذ الدكتور محمد خالد الطحان
جامعة عمان العربية للدراسات العليا
الدكتور موسى محمد نجيب
جامعة عمان العربية للدراسات العليا

ملخــــص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى النظرية الإنسانية في كل من مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية وتقدير الذات لدى النساء في فلسطين. وتألفت عينة الدراسة من (30) امرأة من اللاتي تراوحت أعمارهن من (25-40) سنة من مدينة القدس وضواحيها.تم توزيع أفراد عينة الدراسة توزيعا عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين. تجريبية مكونة من (15) امرأة، وضابطة مكونة من (15) امرأة.

واستخدم الباحث مقياس قائمة كورنل الجديدة للنواحي العصابية والسيكوسوماتية، ومقياس تقدير الذات قبل تطبيق البرنامج وبعده للتعرف على فاعلية البرنامج في كل من مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية وتقدير الذات.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمقياس تقدير الذات، وهو لصالح المجموعة التجريبية.

مستل من أطروحة الدكتوراه (٢٠٠٧) جامعة عمان العربية للدراسات العليا

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية بين درجات المتزوجات وغير المتزوجات لصالح المتزوجات على مقياس تقدير الذات.

وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لقائمة كورنل الجديدة للنواحي العصابية والسيكوسوماتية لصالح المجموعة التجريبية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية بين المتزوجات وغير المتزوجات على قائمة كورنل الجديدة للنواحي العصابية والسيكوسوماتية.

(130 كلمـــة) الكلمـــات المفتاحيـــة (تقديـــر الـــذات، اضطرابات سيكوسوماتية)

Effectiveness Of Os Group Counseling Program Based On Php The Humanistic Theory on The levels Of Psychosomatic Disorders And self-esteem Among Palestinian Woman

Dr. Mohammed Khaled Al Tahan
Arab Amman University of Graduate Studies
Dr. Moosa Mohammed Najeeb Khaled Al Tahan
Arab Amman University of Graduate Studies

Abstract

This study aimed to determine the effectiveness of group counseling program based on the humanistic theory on the levels of psychosomatic disorders and self-esteem among Palestinian woman.

The sample of the study consisted of (30) women whose age ranged between (25-40) years coming from Jerusalem and its suburbs. The sample of the study was randomly divided in to two equal groups: an experimental group that consisted of (15) women and control group of (15) women.

The new Cornell Index for psychosomatic neurotic aspects scale along with self-esteem scale were also used as pre and post-scales.

The results of the Analysis of Covariance (ANCOVA) showed statistical differences between the experimental and control groups. It was found that program was effective in raising self-esteem within

the experimental group.

- There are differences among married and single women on self-esteem scale to advantage off married women as a result of applying the counseling program.

- The are significant statistical differences between the averages of the experimental and control group in the post-test conducted on the new Cornell Index for psychosomatic neurotic aspects scale.

- There are no differences among married and single women on Cornell Index for psychosomatic neurotic aspects scales .

- The study concluded that the group counseling program based on the humanistic theory is effective in reducing psychosomatic disorders and in raising self-esteem among Palestinian women.

(150words) keywords (self-esteem,psychosomatic disorders).

مقدمة :

منذ وجود الإنسان على سطح الأرض، وهو يسعى دائماً لإشباع حاجاته الأساسية التي توفر له البقاء كالماء والغذاء والأمن والاستقرار. وإن هذه الدوافع إذا لم يتم إشباعها ينتج عنها اضطرابات نفسية تؤثر في الجسد، ففي القرن الخامس قبل الميلاد، قام أفلاطون بدراسة العلاقة بين الجسد والنفس، التي طالما كانت العلاقة بينهما محلا للجدال والنقاش والدراسات من قبل الفلاسفة وعلماء النفس، وأضاف أنه من الخطأ التفرقة بين شفاء الروح وشفاء الجسد.

وهذا ما أشار إليه ابن سينا (980-1037م) حيث نقل وحدة النفس والجسم إلى الميدان العملي أو التطبيقي، عندما قام بوضع حمل صغير وذئب مفترس في مكان واحد دون أن يتمكن أحدهما من الوصول إلى الآخر، وكان يقدم إليهما الطعام، وقام بملاحظة التطورات العضوية لدى الحمل الذي تعرض إلى حالة من الخوف والتوتر والذعر، فلاحظ أن الحمل قد أصيب بالهزال التدريجي، حتى مات بسبب معاناته من هذه الضغوط الانفعالية (الزراد، 2000).

من هنا تبين للباحث مدى العلاقة بين الجسد والنفس، ومدى تأثير كل منهما في الآخر، أي أن العلاقة بينهما علاقة تبادلية؛ حيث يؤثر كل منهما في الآخر. وكلما كانت شروط النمو النفسي آمنة ومستقرة كلما كان الجسد يحقق نمواً ايجابياً. وإن الحالة الانفعالية لها تأثيرها على الجسد، فحالة الانفعال يتحكم فيها الجهاز العصبي الذاتي من خلال الأجهزة العضوية في الجسم، وعندما ينتج توتر في الجهاز العصبي تتغير وظيفة العضو، أو حتى يتغير بناء العضو، محدثاً الأمراض النفسية الجسمية، أو ما يعرف بالأمراض السيكوسوماتية (خليل، 1996).

فالأمراض السيكوسوماتية تحدث نتيجة الأحداث الضاغطة الدائمة، مثل: الفشل، والظلم، والتهديد الدائم التي يتعرض لها الإنسان في حياته، حيث يجد صعوبة في مواجهتها في بعض الأحيان أو التكيف معها بطرق ايجابية. وهذا يجعل الفرد يعاني من الإحباط والقلق، وما ينجم عن ذلك من ضغوط نفسية، تولد لدى الفرد اضطرابات عضوية غامضة الأسباب، وعلى الأخص في الأجهزة التي يعصبها الجهاز العصبي المستقل كالجهاز الدوري والهضمي والبولي والتناسلي، وهي ما يطلق عليها بالأمراض السيكوسوماتية (الطحان، 1987).

وفي القرن الثامن عشر، بدأ الأطباء بالبحث في علاقة الجسد والنفس، ففي عام (1818) استخدم الطبيب النفسي الألماني هينروث (Heinnroth) كلمة بسيكوسوماتيك للمرة الأولى، والتي تتحدث عن علاقة النفس بالجسد. وتوصل العالم Dulsi عام (1868) إلى وضع نمط بمرض القلب نتيجة التوتر النفسي. وأشار كل من فريدمان وروزمان إلى أن هنالك نمطين للشخصية: نمط (أ) ويتميز بالتنافس الشديد والرغبة بالانجاز، وأفراد هذا النمط معرضون لأمراض القلب.

والنمط (ب) أفراده يتصفون بالاسترخاء، ومتحررون من العدوانية وعدم الاحساس بضيق الوقت، وهم أقل تعرضا لأمراض القلب (محمد، 2004).

ففي فترة ما بعد الحرب العالمي الأولى، نشطت دراسة الاضطرابات السيكوسوماتية، حيث قامت شركات التأمين الأمريكية بتمويل هذه الأبحاث بهدف تجاري، لأنها تود أن تضع معايير لتحديد الأشخاص المعرضين لأخطار هذه الأمراض. وبهذا كانت الانطلاقة الأمريكية للسيكوسوماتيك على أيدي فلاندرز دينبار وفرانز الكسندر (1943)، فانطلقت دينبار من منطلق براغماتي، في حين أدخل الكسندر بعضاً من المنطق التحليلي في نظريته.
(النابلسي، 2006).

يتضح للباحث أن الضغوطات النفسية والانفعالات التي يمر بها الإنسان، تؤثر بدرجة كبيرة عليه، وبالتالي فإنها تؤثر على الجسد.

من هنا يتبين أن المرض السيكوسوماتي يحدث نتيجة تراكم الانفعالات غير السارة على الفرد والتي لا تستطيع أن يعبر عنها، وبالتالي تتراكم هذه المشاعر، وتختزن في الجسد؛ لأن الفرد لم يستطيع التكيف معها أو التعبير عنها، وهكذا تستمر التوترات دون أن يعبر الفرد عن مشاعره، حتى يتوقف الانفعال عن التعبير النفسي، وغالباً لا يشكو المريض من الناحية النفسية، بل إنه يشكو من الناحية الجسمية، حيث يتوجه للعلاج الطبي الذي لا يستطيع أن يساعده، بسبب أن اضطرابه الأساسي يعود إلى أسباب نفسية، وليست جسمية، وهو ما يعبر عنه بالاضطرابات السيكوسوماتية (عبد المعطي، 2003) .

وتشير نصار (1992) إلى أن الأفراد الذين يعيشون تحت ظروف الاحتلال والأزمات، يكونون غالباً أكثر عرضة للإصابة بالمشكلات المرتبطة بالصحة النفسية والعقلية أكثر من الأفراد الذين لا يتعرضون لمثل هذه الأحداث الضاغطة، وتضيف أن الاستجابة للحدث تختلف من فرد إلى آخر. فقد يستجيب الفرد للحدث بصورة حادة أو بصورة معتدلة حسب مدى إدراكه لها كعنصر مهدد لحياته وحياة أسرته، وقد يستجيب فرد آخر لنفس الحدث على أنه موقف تحدّ لقدراته وإمكانياته الذاتية على المواجهة، ومن ثم يتصرف بصورة أكثر إيجابية لمحاولة مواجهتها والتغلب عليها.

إن ما يتعرض له الشعب الفلسطيني إثر اندلاع انتفاضة الأقصى الثانية، من أحداث مؤلمة وأزمات وضغوطات شديدة وبناء جدار الفصل العنصري، كان له تأثير على المستوى الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والنفسي على الأسرة، وتحديداً على المرأة الفلسطينية.

حيث أظهرت الدراسة التي أعدها مركز معلومات وإعلام المرأة (2007): أن أكثر المتضررين جراء الآثار الكارثية لجدار الفصل العنصري هي المرأة.

وفي الدراسة الاستطلاعية من قبل الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني عام (2001) إشارة إلى أن أكثر من نصف النساء المبحوثات قد أفدن بالتعرض لنوبات بكاء، وأن ثلثهن صرحن بأهن يفكرن أكثر مما ينبغي بالموت. (الجهاز الإحصائي الفلسطيني، 2004).

إن معاناة المرأة الفلسطينية يجعلها عرضة للتوترات والقلق النفسي وانخفاض تقديرها لذاتها إضافة إلى الاضطرابات السيكوسوماتية، لم تلق الاهتمام الكافي من الباحثين لرصد هذه المعاناة، ومن ثم وضع البرامج للتعامل معها ومساعدتها في تخطي هذه الضغوط، مما دفع الباحث إلى إجراء هذه الدراسة التي تهدف إلى وضع برنامج إرشادي يستند إلى النظرية الإنسانية وقياس فاعليته في كل من مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية وتقدير الذات لدى النساء في فلسطين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن الغرض من هذه الدراسة هو استقصاء فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى النظرية الإنسانية في كل من مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية وتقدير الذات لدى النساء في فلسطين.

إن مشكلة النساء الفلسطينيات ومعاناتهن جراء الاحتلال الإسرائيلي وما يتعرضن له من مضايقات واعتقال وإهانات وسجن وتعذيب ينتج عنها إصابتهن باضطرابات سيكوسوماتية وانخفاض في تقديرهن لذواتهن. وهنالك ندرة في الدراسات التي تناولت هذه المشكلة بمختلف جوانبها في البيئة العربية عامة والفلسطينية خاصة. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لفحص أثر برنامج

لخفض الاضطرابات السيكوسوماتية ورفع مستوى تقدير الذات عند النساء في فلسطين بالاستناد إلى مبادئ النظرية الإنسانية.

وسعت هذه الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- هل توجد فروق جوهرية في مستوى تقدير الذات بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى للبرنامج الإرشادي؟
2- هل توجد فروق جوهرية بين المتزوجات وغير المتزوجات في مستوى تقدير الذات بعد تعرضهن للبرنامج الإرشادي؟
3- هل توجد فروق جوهرية في مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى للبرنامج الإرشادي؟
4- هل توجد فروق جوهرية بين المتزوجات وغير المتزوجات في مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية بعد تعرضهن للبرنامج الإرشادي؟

فرضيات الدراسة

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات تقدير الذات للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى للبرنامج الإرشادي.
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المتزوجات وغير المتزوجات على مقياس تقدير الذات من أفراد العينة التجريبية تعزى للبرنامج الإرشادي.
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الاضطرابات السيكوسوماتية لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى للبرنامج الإرشادي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الاضطرابات السيكوسوماتية بين المتزوجات وغير المتزوجات من أفراد العينة تعزى للبرنامج الإرشادي.

أهمية الدراسة :

1. إن معظم محاولات معالجة الاضطرابات السيكوسوماتية طبيا كانت لا تعالج سبب الاضطراب. وفي السنوات الأخيرة بدأ الأطباء يدركون مدى العلاقة بين الجوانب النفسية وتأثيرها في الجوانب الجسمية، ولذلك بدأ الأطباء يحولون مرضاهم الذين يعانون من أمراض سيكوسوماتية إلى الأخصائيين النفسيين. والدراسة تود معرفة مدى فاعلية البرنامج الإرشادي على خفض الاضطرابات السيكوسوماتية وتحسين تقدير الذات لدى النساء المشاركات بالدراسة.
2. قلة الدراسات العربية التي تناولت دراسة الاضطرابات السيكوسوماتية وعدم وجود دراسات فلسطينية – حسب علم الباحث- تتناول الاضطرابات السيكوسوماتية.
3. تساعد هذه الدراسة على ربط الجانب النظري والتطبيقي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي والمجال الطبي.
4. تقدم هذه الدراسة نموذجاً علاجياً إرشادياً كبديل للعلاج الدوائي أو مساند له.

مصطلحات الدراسة:

الاضطرابات السيكوسوماتية :

هي "الاضطرابات الجسمية المألوفة للأطباء التي تحدث بسبب تلف في جزء من أجزاء الجسم، أو خلل في وظيفة عضو من أعضائه نتيجة اضطرابات انفعالية مزمنة، نظراً لاضطراب حياة المريض، التي لا يستطيع العلاج الجسمي الطويل وحده في شفائها شفاءً تاماً لاستمرار الاضطراب الانفعالي وعدم علاج أسبابها إلى جانب العلاج الجسمي" (أبو النيل، 160:1994)

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي تحصل عليها المشاركة على مقياس كورنل الجديد للنواحي العصابية والسيكوسوماتية المستخدم في هذه الدراسة.

تقدير الذات :

يشير تقدير الذات إلى فكرة الفرد عن نفسه، وتقديره لذاته بطريقة إيجابية أو سلبية، فالإنسان الذي يكون تقديره لذاته مرتفعا يستطيع أن يواجه الصعاب وتحديات الحياة. أما الإنسان الذي يميل إلى تقدير ذاته بشكل منخفض، فإنه يشعر بالدونية، ويكون عرضة للإصابة بالإمراض والاضطرابات النفسية الناتجة عن عدم تحقيقه لذاته Woolfolk 1998, .

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي تحصل عليها المشاركة على مقياس تقدير الذات المستخدم في هذه الدراسة.

البرنامج الإرشادي:

مجموعة من النشاطات والعمليات التي ينبغي القيام بها، لبلوغ هدف معين لدى أفراد المجموعة الإرشادية، ويستخدم الأخصائي النفسي أو المرشد الفنيات الإرشادية أو العلاجية لتحقيق هذا الغرض.

ويعرّف البرنامج الإرشادي إجرائيا لأغراض هذه الدراسة بأنه برنامج يتكون من (16) جلسة إرشادية مدة الجلسة الواحدة ساعتان، ويستند إلى مبادئ النظرية الإنسانية، ويهدف إلى خفض مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية، ورفع مستوى تقدير الذات لدى النساء بفلسطين.

محددات الدراسة :

تتحدد هذه الدراسة بما يلي :

1- تقتصر نتائج هذا البحث على النساء المشاركات في هذه الدراسة اللّاتي تتراوح أعمارهن بين (25-40) وجميعهن من محافظة القدس خلال الفترة ما بين شباط وحزيران من العام 2007م.
2- تحدد بأدوات البحث المستخدمة في هذه الدراسة والمتغيرات التي اشتملت عليها كذلك، من حيث ثباتها وصدقها، وهي مقياس تقدير الذات، ومقياس قائمة كورنل الجديدة للاضطرابات العصابية والسيكوسوماتية والبرنامج الإرشادي الجمعي الذي تم بناؤه.

الدراسات السابقة :

تقدير الذات :

في دراسة ألين وجون (Alean&John ،2004) الأعراض الجسمية بين النساء البدويات العربيات وعلاقتها بالحالة الاجتماعية، التي تركز على النساء البدويات العربيات في النقب. وتكونت العينة فيها من (217) امرأة عربية بدوية من النقب في فلسطين المحتلة عام (1948)، والتي استخدمت قائمة تدرج روزينبيرغ لتقدير الذات، وقائمة أعراض ديروجاتيس، وأداة تقييم تدرج حياة العائلة، ومقياس مدى الرضا عن الحياة، واستبيان السلوك الصحي.

وأظهرت النتائج أن النساء المطلقات هن أكثر تعبيراً عن الشعور بالوحدة، ويعانين من الوسواس القهري والاكتئاب والأعراض النفسية الجسمية، والتقدير المتدني للذات. في حين أن النساء المتزوجات كنّ أحسن حالاً لوجود من يتحدثن إليه عن مشاكلهن.

وفي دراسة لارا وروبي (Lara & Rube ،2003) لنتائج مستويين من التدخل في أعراض الاكتئاب وتقدير الذات لدى النساء ذوات الدخل المتدني، تم تقييم فعالية مستويين من التدخل في تقليل أعراض الاكتئاب بين (135) امرأة (تتراوح أعمارهن بين 20-45) باستخدام تصميم مقارنة بين ظروف أفراد المجموعة قبل العلاج وبعد العلاج، وأظهرت النتائج انخفاضا كبيرا في أعراض الاكتئاب، وتحسنا في تقدير الذات.

أما الدراسات المتعلقة بالاضطرابات السيكوسوماتية:

فقد أجرى الفايد (2005) دراسة هدفت إلى تحديد ما إذا كانت

ضغوط الحياة تؤثر في نشأة الأعراض السيكوسوماتية، واستخدم استبيان المساندة الاجتماعية، وقائمة كورنل للأعراض السيكوسوماتية على عينة غير إكلينيكية قوامها (416) ذكراً، تراوحت أعمارهم بين (25 و 55) سنة، وأسفرت النتائج عما يلي :

1. توجد علاقة موجبة جوهرية بين الأعراض السيكوسوماتية وضغوط الحياة.
2. توجد علاقة سالبة جوهرية بين الأعراض السيكوسوماتية وكل من الضبط الذاتي المدرك للحالات والمساندة الاجتماعية.
3. توجد فروق جوهرية بين منخفضي الأعراض السيكوسوماتية ومرتفعي الأعراض السيكوسوماتية لدى كل من ذوي الضبط الذاتي المدرك للحالات، والمساندة الاجتماعية لصالح منخفضي الأعراض السيكوسوماتية من ذوي مرتفعي الأعراض السيكوسوماتية.

أما دراسة العزي (1998) فهدفت إلى الكشف عن التوافق وعلاقته بالاضطرابات السيكوسوماتية لدى طالبات السكن الجامعي في صنعاء. وقد تكونت عينة الدراسة في عينة طبقية عشوائية موزعة على ثمان كليات وبلغ عددها (280) طالبة، وتراوحت أعمارهن من (18-34) سنة. وذلك باستخدام أداتين هما اختبار التوافق وقائمة الاضطرابات السيكوسوماتية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة سالبة بين التوافق العام والاضطراب السيكوسوماتي العام، وتوجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التوافق المنـــزلي والصحي والانفعالي ومجالات الاضطراب السيكوسوماتية.

ولقد أجرى بيلار وجوان (Pilar & Juan,2004) دراسة تهدف إلى معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية والصحة عند المرأة الإسبانية، وقد بلغت العينة (1,566) امرأة، تتراوح أعمارهن بين (18 و 65 سنة) وأظهرت النتائج أن النساء اللواتي يعانين من أعراض الاكتئاب الحاد والقلق والأعراض الجسمانية وأعراض الاختلال الاجتماعي كن من اللواتي مررن بأحداث أكثر في حياتهن، واللواتي كن يتلقين دعماً اجتماعياً متدنيا. وقد وجد أن أنماط النساء من النوع (A) يعانين من أعراض أكبر من القلق والأعراض الجسمانية أقل، بينما النساء اللواتي كن يتلقين دعماً اجتماعيا كن يعانين من أعراض جسمانية أقل، ووجد كذلك أن النساء القادرات على التكيف كن أقل معاناة من الاختلال الاجتماعي.

وفي دراسة الأنصاري ، خدادة ، حسن وميرزا ,(Al-Ansari,Khadadah,Hassankan and Mirza,1991 حول الاضطرابات الطبية النفسية في اثنين من المستشفيات العامة في الكويت، حيث جرى مسح لمدى انتشار هذه الاضطرابات وأشكال العلاج بتطبيق استفتاء لمسح آراء (211) طبيباً باطنيا (غير متخصصين في الطب النفسي)، فقرروا أن (16.1%) من مرضاهم لديهم اضطرابات طبية نفسية ، وأن القلق والاضطرابات النفسية الجسمية (السيكوسوماتية) والاكتئاب هي أكثر الاضطرابات الطبية النفسية انتشاراً بينهم.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة والعينة :

يتكون مجتمع الدراسة من (60) امرأة، تراوحت أعمارهن بين (40-25) سنة من المترددات على عيادات وزارة الصحة ومستوصف المقاصد في ضواحي مدينة القدس، ممن تم تحويلهن للباحث من قبل الأطباء الباطنيين. ولاختيار العينة،

قام الباحث بتطبيق كل من مقياس كورنل للاضطرابات السيكوسوماتية ومقياس تقدير الذات عليهن. وفي ضوء الدرجات التي حصلن عليها، تم اختيار (30) امرأة لتكون عينة الدراسة. وهؤلاء كن ممن قد حصلن على أعلى مستوى على مقياس الاضطرابات السيكوسوماتية، وأدنى مستوى على مقياس تقدير الذات. ثم قام الباحث بتقسيم العينة إلى مجموعتين بصورة عشوائية؛ مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة، ويتكون كل منهما من (15) امرأة .

والجدول التالي يبين توزيع أفراد عينة الدراسة، وفقاً لمتغير المجموعة، ومتغير الحالة الاجتماعية .

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة، وفقاً لمتغير المجموعة، ومتغير الحالة الاجتماعية

المجموعة	الحالة الاجتماعية		المجموع
	متزوجة	عزباء	
التجريبية	7	8	15
الضابطة	8	7	15
المجموع	15	15	30

أدوات الدراسة :

استخدم في هذا البحث نوعان من الأدوات: الأدوات التقيمية، وتمثلت في مقياس قائمة كورنل الجديدة للنواحي العصابية والسيكوسوماتية، ومقياس تقدير الذات، والأداة التنفيذية برنامج الإرشاد الجمعي القائم على النظرية الإنسانية .

1- مقياس قائمة كورنل الجديدة للنواحي العصابية والسيكوسوماتية :

قام بإعداد هذه القائمة "برودمان وآخرون ""Brodman عام 1986، وعربها وأعدها للبيئة المصرية " أبو النيل" عام 1995م . وتضم القائمة (223) سؤالا تصلح للتطبيق على الجنسين، وتشتمل على ثمانية عشر مقياساً فرعيا، والأسئلة التي تتناول النواحي الجسمية تبلغ (118) سؤالا تتوزع على ثمانية مقاييس فرعية، هي السمع والإبصار والجهاز التنفسي والقلب والأوعية الدموية والجهاز الهضمي والجلد العصبي والجهاز البولي التناسلي .

أما باقي الأسئلة وعددها (105) أسئلة، فتتوزع على عشرة مقاييس فرعية تعنى بالنواحي المزاجية والانفعالية، وهي : التعب وتكرار حدوث المرض والإصابة بأمراض عضوية أخرى والعادات وعدم الكفاية والاكتئاب والقلق والحساسية والغضب وأخيراً التوتر.وتطبق القائمة فردياً أو جماعياً (أبو النيل ، 2001) .

أما فيما يتعلق بصلاحية استخدام القائمة في البيئة العربية، قام أبو النيل بحساب الصدق والثبات للمقياس، فقد تم الصدق بطريقة مقارنة المجموعات الطرفية، وكان معامل الثبات (0,69).

وقام الباحث في الدراسة الحالية باستخراج صدق المحتوى للمقياس، وذلك بعرضه على سبعة محكمين، وقد أبدى المحكمون ملاحظات على بعض الفقرات، وقام الباحث بتعديل (18) فقرة، وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين 94% .

ولأغراض الدراسة الحالية، قام الباحث بحساب معامل الثبات لاختبار قائمة كورنل الجديدة عن طريق التجزئة النصفية. وذلك بتطبيق المقياس على (30) امرأة فلسطينية خارج عينة الدراسة، حيث بلغ معامل الثبات للاختبار (0,71).

2- مقياس تقدير الذات :

قام بإعداد هذا المقياس هودسون (Hudson) عام (1994)، وذلك لقياس المشاكل المتعلقة بتقدير الفرد لذاته، ويتكون المقياس من (25) عبارة، ويجيب المفحوص عن كل عبارة بإجابة واحدة من بين سبعة اختبارات، وقام الدسوقي عام (2000) بترجمة المقياس إلى اللغة العربية. أما طريقة تصحيح المقياس فتعطي الإجابة التي تدل على تقدير منخفض على الذات (6) درجات، وتعطى الإجابة التي تدل على تقدير مرتفع صفراً. وعليه تتراوح درجات المقياس ما بين (صفر150-) ، حيث تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى تقدير ذات منخفض، والدرجة المنخفضة على المقياس تشير إلى تقدير ذات مرتفع.

صدق المقياس :

قام الدسوقي بحساب صدق المقياس باستخدام طريقتين هما :

1- الصدق التلازمي
2- الصدق التميزي

ولأغراض هذه الدراسة، تم عرض المقياس على ستة محكمين ، من أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس، وجامعة الخليل وأخصائي نفسي، وطلب بيان مناسبة الفقرات ووضوحها، وكذلك تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (50) امرأة متزوجة وغير متزوجة لمعرفة مناسبة الفقرات . وكانت نسبة الاتفاق على وضوحها بين المحكمين100% (علماً أن الدرجة المنخفضة على هذا المقياس تدل على مستوى تقدير ذاتي مرتفع)

ثبات المقياس :

قام الدسوقي بحساب ثبات المقياس باستخدام الطريقتين الآتيتين:

1- طريقة إعادة الاختبار

2- طريقة كرونباخ ألفا

وفي الدراسة الحالية تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وذلك بتطبيق المقياس على (30) امرأة خارج عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة هذا المعامل (0,94) .

3- برنامج الإرشاد الجمعي :

قام الباحث ببناء برنامج الإرشاد الجمعي، معتمداً على النظرية الإنسانية عند كارل روجرز، التي تركز على مفهوم الإنسان لذاته ، وكيف يقدر ذاته تقديراً إيجابياً حتى يصل إلى تحقيق الذات ، وبذلك يكون محققاً للصحة النفسية الإيجابية . وقد أضاف روجرز أن الإنسان المضطرب ، ذلك الإنسان الذي لا يدرك ذاته ، وتكون نظرته إلى ذاته نظرة متدنية، ويحدث عنده عدم التوافق ما بين العالم الخارجي والخبرة الذاتية. وقد أكد روجرز (1972) في كتابه (Becoming Partner) على أهمية وجود شخص في حياتنا سواءً كان صديقاً أو زوجاً أو زميلاً، نستطيع أن نشاركه مشاعرنا، ونعبر له عما يدور بعالمنا الداخلي ، لأنه يعتبر المسترشد جزءاً أساسياً من الصحة النفسية الإيجابية للإنسان .

وعليه بني برنامج الإرشاد الجمعي ، والذي يتكون من (16) جلسة إرشادية، مدة كل منها (ساعتان استناداً إلى الأدب النظري المتعلق بالنظرية الإنسانية كارل روجرز (Carl Rogers) من خلال رجوع الباحث إلى الأدب النفسي في هذا المجال. ومراجعته للدراسات والبحوث التي قامت ببناء برامج للإرشاد الجمعي،

لم يجد الباحث برامج إرشادية تستند إلى النظرية الإنسانية، وللتأكد من مدى ملاءمة هذا البرنامج للدراسة الحالية، قام الباحث بعرضه على خمسة محكمين، يحملون درجة الدكتوراه في الإشارد النفسي والصحة النفسية، اثنان من جامعة عمان العربية للدراسات العليا (الأردن)، وواحد من جامعة القدس، وواحد من جامعة الخليل، وواحد منهم يعمل كأخصائي نفسي إكلينيكي. ليحكموا على مدى ملاءمة برنامج الإرشاد الجمعي لأهداف الدراسة الحالية. وقد تم إدخال بعض التعديلات على البرنامج الإرشادي بناءً على ملاحظاتهم.

ويهدف البرنامج الإرشادي إلى خفض مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية، وكذلك رفع مستوى تقدير الذات عند النساء في فلسطين، باستخدام فنيات واستراتيجيات تعتمد على النظرية الإنسانية عند روجرز.

تنفيذ البرنامج :

تم تنفيذه من خلال الباحث حيث احتوت كل جلسة من جلسات البرنامج الإرشادي الجمعي على ما يلي: تبدأ الجلسة بمراجعة وتلخيص للجلسة الإرشادية السابقة، باستثناء الجلسة الأولى التي تم فيها التعارف بين أعضاء المجموعة الإرشادية والباحث، كما يتعرف الأعضاء على أهداف البرنامج الإرشادي ومعاييره .

واحتوت كل جلسة إرشادية على :

1. الأهداف
2. الإجراءات
3. وقت الاستراحة
4. الإعداد للجلسة
5. المواد المستخدمة
6. تنفيذ المرشد/ة ودورها .

إجراءات الدراسة :

قام الباحث بحصر عدد المراكز الطبية الموجود في منطقة ضواحي القدس ، وتم إجراء الاتصالات مع المراكز الطبية، وهي مديرية صحة القدس، ومستوصف المقاصد. حيث تم اختيار (60) امرأة من المترددات على المراكز الطبية، وتم اختيار عينة مكونة من (30) امرأة بناءً على معيارين: مستوى مرتفع على مقياس الاضطرابات السيكوماتية، ومستوى متدن على مقياس تقدير الذات، وتم تقسيم أفراد الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، وعددهن (15) امرأة، ومجموعة ضابطة وعددهن (15)امرأة .

وقد تم تطبيق البرنامج والمكوّن من (16) جلسة على أفراد المجموعة التجريبية، وبعد الانتهاء من البرنامج الإرشادي قام الباحث بإعادة تطبيق المقياسين على المجموعة التجريبية بشكل جماعي، وعلى المجموعة الضابطة بشكل فردي.

تصميم الدراسة :

تم استخدام مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بالتوزيع العشوائي في هذا التصميم باستخدام قياسات قبلية وقياسات بعدية ، وذلك على النحو التالي :

- توزيع عشوائي : المجموعة التجريبية – قياس قبلي – معالجة – قياس بعدي .
- توزيع عشوائي : المجموعة الضابطة – قياس قبلي – لا معالجة – قياس بعدي .

المعالجة الإحصائية :

بعد جمع بيانات الدراسة، تم فحص فرضيات الدراسة من خلال الاختبارات الإحصائية الآتية :

1. استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعات على مقياس كورنل للاضطرابات السيكوسوماتية وتقدير الذات.
2. اختبار تحليل التباين (ANCOVA)، للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، سواء قبل تطبيق البرنامج الإرشادي أو بعده لاختبار فرضيات الدراسة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة.
3. اختبار (t) لفحص الفروق القبلية والبعدية بين مجموعات الدراسة.
4. استخدام معاملات الارتباط لأغراض ثبات أدوات الدراسة.

نتائج الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول، قام الباحث باختبار الفرضية الأولى، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المفحوصين البعدية على اختبار تقدير الذات، والجدول (2) يظهر ذلك .

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار تقدير الذات وفقاً لمتغير المجموعة في القياس البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
التجريبية	15	26.33	20.26
الضابطة	15	45.00	15.84

يلاحظ من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لأداء أفرد المجموعة الضابطة على اختبار تقدير الذات في القياس البعدي أعلى من المتوسط الحسابي ، لأداء أفراد المجموعة التجريبية، وللتحقق من وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين، تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، والجدول (3) يبين هذه النتائج .

الجدول (3)

تحليل التباين المشترك لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار تقدير الذات وفقاً لمتغير المجموعة في القياس البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	8410.694	1	8410.694	266.962	000.
المجموعة	1874.829	1	1874.829	59.509	0.000
الخطأ	850.640	27	31.505		
المجموع	1136.123	29			

• **دالة إحصائياً عند مستوى ($a\leq0.05$)**

يظهر من الجدول (3) أن قيمة (ف) بالنسبة لمتغير المجموعة بلغت (59.509) ، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.000)، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي مجموعتي الدراسة (التجريبية ، والضابطة) ، ولمعرفة اتجاه الدلالة تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة للاختبار البعدي وفقاً للمجموعة ، والجدول (4) يوضح ذلك .

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية المعدلة في اختبار تقدير الذات البعدي حسب متغير المجموعة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التجريبية	27.73	1.45
الضابطة	43.60	1.45

يلاحظ من الجدول (4) أن قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أقل من متوسط المجموعة الضابطة، وهذا يعني أن مستوى تقدير الذات للمجموعة التجريبية أفضل من مستوى تقدير الذات لدى المجموعة الضابطة ، وهذا يؤكد على دور البرنامج الإرشادي في رفع مستوى تقدير الذات من خلال الدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي .

للإجابة عن السؤال الثاني، تم التحقق من الفرضية الثانية، حيث قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات (المتزوجات وغير المتزوجات) البعدية على اختبار تقدير الذات والجدول (5) يظهر ذلك .

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار تقدير الذات وفقاً لمتغير المجموعة في القياس البعدي

الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتزوجات	7	38.57	21.98
غير متزوجات	8	15.63	11.39

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط لأداء أفراد مجموعة المتزوجات على اختبار تقدير الذات في القياس البعدي أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفرد مجموعة غير المتزوجات. وللتحقق من وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، والجدول (6) يبين هذه النتائج.

الجدول (6)

تحليل التباين المشترك لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار تقدير الذات وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية في القياس البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	3723.338	1	3723.338	767.018	0.000
المجموعة	237.872	1	237.872	49.002	*0.000
الخطأ	58.252	12	4.854		
المجموع	4019.462	14			

يظهر من الجدول (6) أن قيمة (ف) بالنسبة لمتغير الحالة الاجتماعية بلغت (49.002)، وهذه القيمة بمستوى دلالة (0.000)، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي (المتزوجات، وغير متزوجات) على اختبار تقدير الذات بعد تعرضهن للبرنامج الإرشادي، ولتحديد اتجاه الفرق فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لاختبار تقدير الذات البعدي وفقاً للحالة الاجتماعية، والجدول (7) يوضح ذلك .

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية المعدلة في اختبار تقدير الذات حسب الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
المتزوجات	7	19.99	1.069
غير متزوجات	8	31.88	0.975

يلاحظ من الجدول (7) أن قيمة المتوسط الحسابي المعدل لمجموعة المتزوجات أقل من متوسط مجموعة غير المتزوجات، وهذا يعني أن مستوى تقدير الذات أفضل لدى مجموعة المتزوجات من زميلاتهن غير المتزوجات.

وللإجابة عن السؤال الثالث، تم التحقق من الفرضية الثالثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المفحوصين البعدية على اختيار قائمة كورنل الجديدة للنواحي العصابية والسيكوسوماتيه، والجدول (8) يظهر ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختيار قائمة كورنل الجديدة للنواحي العصابية والسيكوسوماتية وفقا لمتغير المجموعة في القياس البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	15	31.60	8.57
الضابطة	15	53.00	11.54

يلاحظ من الجدول (8) أن المتوسط لأداء فرد المجموعة الضابطة على اختيار قائمة كورنل الجديدة للنواحي العصابية والسيكوسوماتية في القياس البعدي أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة التجريبية، وللتحقق من وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، والجدول (9) يبين هذه النتائج.

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين المشترك لأداء أفراد عينة الدراسة على اختيار قائمة كورنل الجديدة للنواحي العصابية والسيكوسوماتية وفقا لمتغير المجموعة في القياس البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	831.057	1	831.057	10.879	0.003
المجموعة	3929.899	1	3929.899	51.445	*0.000
الخطأ	2062.543	27	76.390		
المجموع	6823.499	29			

• **دالة إحصائيا عند مستوى($a \leq 0.05$)**

يظهر من الجدول (9) أن قيمة (ف) بالنسبة لمتغير المجموعة بلغت (51.445) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.000$) ،مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي مجموعتي الدراسة (التجريبية،والضابطة) ،ولمعرفة اتجاه الدلالة تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة لاختبار القياس البعدي وفقا للمجموعة ، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية المعدلة في اختيار قائمة كورنل الجديدة للنواحي العصابية والسيكوسوماتية حسب متغير المجموعة.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التجريبية	30.68	2.27
الضابطة	53.92	2.27

يلاحظ من الجدول (10) أن قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أقل مما هو لـــدى المجموعة الضابطـــة، وهذا يعني أن درجـــات الاضطرابات السيكوسوماتية للمجموعة التجريبية أقل منها في المجموعة الضابطة، وهذا يؤكد على دور البرنامج الإرشـــادي في خفض مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية، وهو لصالح المجموعة التجريبية.

وللإجابة عن السؤال الرابع، تم التحقق من الفرضية الرابعة، وقد قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات (المتزوجات وغير المتزوجات) البعدية على اختبار قائمة كورنل الجديدة للنواحي العصابية والسيكوسوماتية، والجدول (11)يظهر ذلك.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار قائمة كورنل الجديدة للنواحي العصابية والسيكوسوماتية وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية في القياس البعدي.

الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتزوجات	7	31.86	7.88
غير المتزوجات	8	31.37	9.66

يلاحظ من الجدول (11) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد مجموعة المتزوجات على اختبار قائمة كورنل الجديدة للنواحي العصابية والسيكوسوماتية في القياس البعدي يكاد يساوي المتوسط الحسابي لأداء أفراد مجموعة غير المتزوجات، وللتحقق من وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين، تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك (Ancova)، والجدول (12) يبين هذه النتائج.

الجدول (12)

تحليل التباين المشترك لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار قائمة كورنل الجديدة للنواحي العصابية والسيكوسوماتية وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية في القياس البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	130.050	1	130.050	1.470	0.212
المجموعة	16.481	1	16.841	0.225	0.643
الخطأ	896.682	12	74.723		
المجموع	1043.573	14			

يظهر من الجدول (12)أن قيمة (ف) بالنسبة لمتغير الحالة الاجتماعية بلغت (0.225),وهذه القيمة بمستوى دلالة (0.643),مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي (المتزوجات,وغير المتزوجات) بعد تعرضهن للبرنامج الارشادي ,وجاءت المتوسطات الحسابية المعدلة للاختبار البعدي وفقا للحالة الاجتماعية متقاربة، والجدول(13) يوضح ذلك، حيث نرى أن المتوسطين الحسابيين متقاربين، مما يؤكد عدم وجود فروق بين المتزوجات وغير المتزوجات.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية المعدلة في اختبار قائمة كورنل الجديدة للنواحي العصابية والسيكوسوماتية حسب متغير الحالة الاجتماعية.

الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
المتزوجات	7	30.34	3.46
غير المتزوجات	8	32.70	3.22

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات تقدير الذات، تعزى إلى البرنامج الإرشادي، وهي لصالح المجموعة التجريبية .

ويعزو الباحث ذلك إلى ما تضمنته الجلسات من فعاليات ساعدت المسترشدات على التفريغ النفسي، فقد تم استخدام فعالية قائمة المشاعر لكي تساعدهن على كيفية توظيف مشاعرهن في التعبير عن المواقف الحياتية التي مررن بها، بالإضافة إلى مساعدتهن في التعبير عن مشاعرهن وانفعالاتهن، سواء السلبية

منها أو الايجابية . أضف إلى فعالية المرآة التي دعمت المسترشدة في استكشاف ذاتها خاصة النواحي الإيجابية في شخصيتها، فالمسترشدات كن يركزن فقط على نقاط الضعف التي لديهن، مما انعكس ذلك سلباً على مشاعرهن. بالإضافة إلى تمارين الاسترخاء التي تم استخدامها لتمكين المسترشدات من مساعدة أنفسهن على خفض التوتر الجسدي. فقد تم الإشارة في الأدب النظري إلى أن الضغوطات النفسية والانفعالات السلبية كلها تؤثر على الجسد، وبالتالي يكن أكثر عرضة للتوتر العضلي والجسدي، مما يعرضهن للإصابة بالأمراض النفسجسمية، ومن هنا هدفت تمارين الاسترخاء لخفض التوتر العضلي عندهن، الذي ينعكس عليهن بالراحة النفسية.

كما ساعدت هذه الفعاليات المسترشدات في رفع تقديرهن لذواتهن من خلال نظرتهن الإيجابية لأنفسهن. وهذا ما أكد عليه (Rogers,1995) من أن تقدير الذات ينمو من خلال التفاعل الاجتماعي والدعم والتعاطف الذي يعطي المسترشد الشعور بالأمان والمقدرة عن التعبير عن مشاعره، لأنه وجد الشخص الذي يفهمه، ويشعر معه، ويتقبله دون شروط. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة لارا وروبي (LARA & Rube . 2003) من أن العلاج النفسي ساعد في رفع مستوى تقدير الذات لدى النساء. وكما اتفقت مع نتائج دراسة ماراجوري (Marjojie,1995) التي أكدت أن العلاج التعبيري ساعد النساء في رفع مستوى تقديرهن لذواتهن .

وعليه يشير الباحث من خلال الخبرة العملية أن المسترشدات تتولد لديهن مشاعر السلبية والشعور بتقدير ذات منخفض، نتيجة التنشئة الاجتماعية التي تنشأ فيها المسترشدة ، والتي لا تساعد الإناث بشكل عام في التعبير عن مشاعرهن وأفكارهن ، مما ينعكس عليهن سلباً أثناء المراحل النمائية والتي تعد مراحل مهمة في بناء وتشكيل شخصيتهن. وبالتالي تكبت النساء مشاعرهن، وتسبب لديهن اضطرابات سيكوسوماتية .

كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتزوجات وغير المتزوجات في مستوى تقدير الذات، تعزى للبرنامج الإرشادي لصالح المتزوجات .

ويعزو الباحث ذلك إلى أن النساء المتزوجات ، لم يكن لديهن القدرة على التعبير عن مشاعرهن وانفعالاتهن ، مما أثر في نشوء بعض الأعراض السيكوسوماتية لديهن، ولكن نظراً لما تضمنه البرنامج الإرشادي من فعاليات موجهة بقصد مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على التعبير عن معاناتهن من الضغوط النفسية، فإن ذلك أدى إلى رفع مستوى تقديرهن لذواتهن، حيث احتوى البرنامج على أنشطة وفعاليات، تهدف إلى مساعدتهن في قول كلمة (لا) عندما يشعرن أنهن بحاجة لقولها للآخرين. وأن يكون لديهن الثقة بأنفسهن أكثر عندما ينظرن إلى أنفسهن وما يقمن به من انجازات وأعمال. أضف إلى أن البرنامج ساعد في بناء شبكة من العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجموعة خاصة فيما يتعلق بين المتزوجات منهن، فقد قمن بتقديم الدعم الاجتماعي لبعضهن بعضاً، وهذا أعطى لهن الشعور بالراحة النفسية والشعور بأهميتهن من خلال تواجدهن مع الآخرين. نتيجة شعورهن بالدعم والاهتمام من الآخرين وهذا بدوره أدى إلى زيادة تقديرهن لذواتهن، لأن افتقاد الفرد الدعم الاجتماعي، وعدم اهتمام الآخرين به قد يعرضه إلى الشعور بتقدير ذات منخفض، لأن من مكونات تقدير الذات لدى الفرد هو ما يتمتع بد من تقدير واهتمام اجتماعي من المخالطين بصفه عامه، وعلى الأخص ذوي الأهمية. أما النساء غير المتزوجات، فكن أقل قدرة في التعبير عن مشاعرهن أمام الآخرين، وصعوبة ثقتهن في أفراد المجموعة، مقارنة بالنساء المتزوجات اللاتي كن يشعرن بالحرية في التعبير عن أنفسهن أكثر. بالإضافة إلى أن النساء غير المتزوجات كانت شبكة العلاقات الاجتماعية التي لديهن ضعيفة، وبالتالي لا يجدن من يدعمهن بمساندتهن ومشاركتهن بمشاكلهن

في الحياة، وهذا ما تم توضيحه في الأدب التربوي أن للمساندة الاجتماعية دوراً كبيراً في التخفيف من المشاغر السلبية ورفع تقدير الذات، بالإضافة إلى خفض حدة الأعراض السيكوسوماتية لديهن .

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة ألين وجون (Alean & John, 2004) من أن النساء المتزوجات لديهن شعورٌ قويٌ بوجود من يتحدثن إليه حول مشاكلهن، عكس النساء المطلقات وغير المتزوجات اللاتي لديهن شعورٌ بالوحدة .

كما أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية في مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية بين كل من المجموعة الضابطة والتجريبية، تعزى للبرنامج الإرشادي، وهو لصالح المجموعة التجريبية .

ويعزو الباحث انخفاض مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية لدى النساء من أفراد المجموعة التجريبية ، إلى ما تضمنه البرنامج الإرشادي من فعاليات متنوعة هادفة كالتمارين الخاصة بالاسترخاء ، والتفريغ الانفعالي ، من خلال فعالية الكرة ، التي هدفت إلى مساعدة المسترشدات بالتواصل مع أجسادهن ، حيث تلعب الكرة دوراً مهماً في تحديد الألم في الجسد ، الناتج عن الأعراض السيكوسوماتية التي يعاني منها ، وبالتالي تحاول المسترشدة عمل استرخاء عضلي لهذا العضو الذي يشعرهن بالألم ، فبعض النساء يشعرن بالألم بالأيدي أو عند منطقة الصدر، ويتضح ذلك من خلال صعوبة التنفس بشكل سليم . وعليه يتم عمل استرخاء للتخفيف من حدة التوتر . بالإضافة إلى إكساب المسترشدات مهارات في كيفية تقديم الدعم الاجتماعي لبعضهن، ومساعدتهن في البحث عن البدائل لمشاكلهن أو الصعوبات التي تواجهن في حياتهن . أضف إلى أهمية تشجيعهن على التعبير عن مشاعرهن الحزينة منها أو الفرحة ، مما يساعد الجسم

على تفريغ المشاعر المكبوتة، والتعبير عنها دون الشعور بالخجل من ذكرها، أو رفض الإشارة إليها، أو البوح بها. بالإضافة إلى الدعم الاجتماعي الذي يحصلن عليه من أفراد المجموعة المشاركة، إضافة إلى حصولهن على الدعم من الأسرة والأهل والزوج والأولاد، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة فايد (2005) حيث توصل أن هناك علاقة جوهرية سالبة بين الأعراض السيكوسوماتية وكل من الضبط الذاتي المدرك للحالات والمساندة الاجتماعية، وهذا يؤكد بالمقابل أن هنالك علاقة إيجابية بين كل من الضبط الذاتي المدرك للحالات والمساندة الاجتماعية وضغوط الحياة بالأعراض السيكوسوماتية. كما توجد فروق جوهرية بين منخفضي ومرتفعي الأعراض السيكوسوماتية من ذوي الضغوط المرتفعة في كل من الضبط الذاتي المدرك للحالات والمساندة الاجتماعية في صالح منخفضي الأعراض السيكوسوماتية من ذوي الضغوط المرتفعة.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ترودي وشلمان وكارول (Shulman & Carol.Trudy . 1999) أن العلاج النفسي، وتحديداً العلاج بالموسيقى، ساعد في التخفيف من حدة الأعراض السيكوسوماتية. وكما اتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة ديفي وكابلبيان (Dvi & Kaplippan, 1997) في العلاج الجماعي النفسي باستخدام العلاج السلوكي واختبارات رورشاخ، في التخفيف من حدة الأعراض السيكوسوماتية. وأيضاً اتفقت دراسة ثلين كارن (Thulin , 1997) إلى أن العلاج بالرقص يخفف من الأعراض السيكوسوماتية، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن أنواع العلاج النفسي الأخرى والمتابعة المستمرة، وبناء علاقة الثقة ذات أهمية كبرى في الحصول على نتائج إيجابية.

وتعني هذه النتائج أيضاً تحسن في أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن القياس القبلي، كنتيجة لخبرة وتصميم البرنامج الإرشادي المعد لهذه الدراسة، وهناك تحسن لأداء نفس المجموعة عند مقارنة نتائجها بالمجموعة الضابطة التي لم تشترك في البرنامج.

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتزوجات وغير المتزوجات في مستوى الاضطرابات السيكوسوماتية تعزى للبرنامج الإرشادي.

إن النساء سواء المتزوجات أو غير المتزوجات منهن لم يبدين تفاوتا من حيث الاستفادة من تطبيق البرنامج الإرشادي، علما أن المرأة المتزوجة تتحمل مسؤوليات أكثر من المرأة غير المتزوجة سواء نحو نفسها أو عائلتها. هذا بالاضافة إلى أنه لوحظ خلال تنفيذ البرنامج الإرشادي أن استجابات النساء المتزوجات وغير المتزوجات كانت متشابهة إلى حد بعيد في عدم مقدرتهن على التعبير عن مشاعرهن، وأن لديهن صعوبات في مواجهة مشاكلهن، وهذا ما جعلهن في حالة توتر وعدم كفاية. وفي حال تعزيز ودعم الآخرين لهن لا يواجهن مشاكل مع أنفسهن، وتكون لديهن الدافعية للإنجاز والعمل في حياتهن العملية، وفي حال توقف التقدير الخارجي والدعم لهن يشعرن بالضعف، وعدم الثقة بقدراتهن. وبالتالي فقد أثرت الحالة النفسية لديهن على الحالة الجسدية، مما تسبب في وجود أعراض سيكوسوماتية لديهن، مع العلم أنهن لم يدركن تماما مدى تفاعل الحالة الجسدية والنفسية مع بعضها بعضاً، وقد تم توضيح عملية التفاعل أثناء تنفيذ البرنامج، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن كلا من المتزوجات وغير المتزوجات من أفراد المجموعة التجريبية أدركن مدى أهمية العناية بالحالة النفسية لديهن. وأثناء تنفيذ فعالية- في تحمل المسؤولية معنى الحياة-، مما أدى إلى إعطاء المسترشدات الشعور بأهمية الحياة والنظر إليها بنظرة إيجابية، والتعامل مع المواقف الصعبة التي يتعرض لها. مع التأكيد على أهمية التعبير عن هذه المشاعر والانفعالات وليس كبتها. وبالتالي جاءت فعالية البرنامج الإرشادي في خفض الاضطرابات السيكوسوماتية لدى المتزوجات وغير المتزوجات.

المراجع العربية :

- أبو النيل ، محمود (2000) . **قائمة كورنل الجديدة للنواحي العصابية والسيكوسوماتية .**
- مصر : المؤسسة الإبراهيمية لطباعة الاوفست .
- أبو النيل، محمود (1994) **الأمراض السيكوسوماتية.** مجلد 1 . بيروت : دار النهضة العربية.
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2004) **كتاب فلسطين الإحصائي السنوي،** المسح الصحي الديموغرافي . رام الله : فلسطين .
- خليل، محمد (1996) . المساندة النفسية الاجتماعية وإدارة الحياة ومستوى الألم لدى المرضى المصابين بمرض مفضي إلى الموت . **مجلة علم النفس** ، القاهرة ، 95-92 ,37,10 .
- الدسوقي ، مجدي (2000) **دليل تقدير الذات** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- الزراد، فيص (2000). **الأمراض النفسية – جسدية (أمراض العصر).** بيروت : دار النفاس.
- سرحان ، عبير (1996) **العلاقة بين مفهوم الذات ومركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية.** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .
- الطحان ، خالد (1987) **مباديء الصحة النفسية.** الطبعة الأولى . دبي: الإمارات العربية . دار القلم للنشر والتوزيع .
- عبد المعطي ، حسن (2003) **الأمراض السيكوسوماتية – التشخيص – الأسباب – العلاج .** القاهرة : مكتبة زهراء الشرق
- العزي ، أروى (1998) التوافق وعلاقته بالضطرابات السيكوسوماتية لدى طالبات السكن الجامعي في صنعاء . **مجلة الثقافة النفسية المختصصة** ، طرابلس : العدد 33 ، المجلد 9، 29-25 .
- عموري ، نادرة (2005) العلاقة بين سمات الشخصية الإصابة بتصلب الشرايين القلبية. **مجلة الثقافية النفسية المختصصة،** لبنان: العدد 62 ، المجلد 63-55,16
- العناني ، حنان (2000) . **الصحة النفسية.** الطبعة الأولى . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- فايد ، حسين (2005) ضغوط الحياة والضبط المدرك للحالات الذاتية والمساندة الاجتماعية كمنبئات بالأعراض السيكوسوماتية لدى عينة غير إكلينيكية. **دراسات نفسية.** القاهرة: 1،15 .53-5

- محمد، محمد (2004) : **مشكلات الصحة النفسية أمراضها وعلاجها**. الطبعة الأولى ، عمان : مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- ملحم ، سامي (2001) **الإرشاد والعلاج النفسي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- النابلسي ، محمد (2006) **معجم مصطلحات السيكوسوماتية**. لبنان : الطبعة الأولى مركز الدراسات النفسية .
- نصار، كريستين (1992) شجون الحرب وويلاتها، **مجلة الثقافة النفسية المتخصصة**. لبنان : العدد 10 الجلد 106.3-109

المراجع الأجنبية :

- Al- Ansari , E. Khadadah, M. Hassan,K. and Mirza, A (1991). Psychiatric disorders in two general hospitals: A survey of prevalence and treatment by nonpsychiatrrist physicians. Gneral Hospital **Psychiatry**, 13:319-324.
- Alean, K and John, G (2004). Somatization Among Bedouin-Arab **Women**: Differentiated by Marital Status. Journal-of-Divorce-and- **Remarriage**. 42 (1-2): 131-143.
- Devi,G and Kalippan, K (1997). Improvement of psychosomatic disorder among tention headache subjects using behavior therapy and somatic Inkbllot series. **Journal of Projective Psychology** . 4 (2(: 113- 120.
- Dickerson, R (2002) .Hope and self-esteem as out come measures of a psycatric inpatient Cognitive- behavioral treatment program, Journal of **Clinical Psychology**, AAT 3057611,3004.
- Due, K (1993). The role of negative and positive effect in stress, depression. Self-esteem, Assertiveness , type A behaviors,psychological health and physical health; Genetic, social and General **psychology Monography** . 119-(4):65
- Grabhorn, R (1998) . Affective experience in a case of group therapy with psychosomatic inpatients. **Journal of Psychoanalytic Inquiry**. 18 (3): 490-511.
- Kaila, H (1995). Effect of personal factors on psychosomatic symptoms among married women phone operators . **Journal –of Psychological – Studies**. 40 (2) : 100-102.

- Lara, M. and Rubi,S (2003).Outcome results of two levels of intervention in low-income women with depressive symptoms. **American-Journal-of Orthopsychiatry**. 73(1):35-43.
- Marjorie, E (1995). Therapeutic aspects of aerobic dance participation. **Journal of Health-Care-for-Women-International**. 16(4): 341-350.
- Mutsuhiro, Nand Gregory, F (2001). Effects of gender and marital status on somatic symptoms of patients attending mind and body clinic. **Journal of Behavioral – Medicine**. 26 (4) : 159-168.
- pilar , M and juan . C (2004) . Stress and health in Spanish women. **Journal of Applied Social Psychology** . 34 (4): 731-746.

- Rogers. C (1995) : **A Way of being** . Houghton Mifflin Company. Boston New York.
- Rogers. C (1995) : **On Becoming a Person**. Houghton Mifflin Company. Boston New York.
- Thulin, K (1997). When words are not enough : Dance therapy therapy as a method of treatment for patients with psychosomatic disorder. **American Journal of Dance Therapy.** 19(1): 25-42.
- Woolfolk, A (1998). **Educational Psychology** 7th edition Boston, Allyn & bacon (130-140).

البصائر - مجلة علمية محكمة - المجلد 12 - العدد 2 - رمضان 1429هـ/ أيلول 2008م

أثر استراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الابتكاري والاتجاهات نحو العلم لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن

نهى محمود أحمد الملكاوي
جامعة عمان العربية للدراسات العليا
أ.د. رؤوف عبد الرزاق العاني
جامعة عمان العربية للدراسات العليا
أ.د. حارث عبود عباس
جامعة عمان العربية للدراسات العليا

ملخص البحث

هدف هذا البحث إلى تقصي أثر استراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة في تحصيل الطالبات وتنمية مهارات التفكير الابتكاري والاتجاهات نحو العلم في مادة علوم الأرض والبيئة مقارنة بالطريقة الاعتيادية. وقد حاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما أثر تدريس مادة علوم الأرض والبيئة باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة في التحصيل لدى طالبات الصف التاسع الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية ؟

2- ما أثر تدريس مادة علوم الأرض والبيئة باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة في تنمية مهارات

التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف التاسع الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

3- ما أثر تدريس مادة علوم الأرض والبيئة باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة في الاتجاهات نحو العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية ؟

تكون أفراد البحث من (45) طالبة- تم اختيارهن بطريقة قصدية- من طالبات الصف التاسع الأساسي من مدارس الجامعة الثانوية للبنات الأولى التابعة لمديرية التعليم الخاص في عمان. وقسمت الطالبات إلى شعبتين، تم تعيينهما عشوائياً إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية، وتكونت من (22) طالبة درسن باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في بيئة الوسائط المتفاعلة، والمجموعة الضابطة وتكونت من (23) طالبة درسن باستخدام الطريقة الاعتيادية.

ولتحقيق أهداف البحث قام الباحثون بإعداد اختبار التفكير الابتكاري المكون من ستة أنشطة تحتاج إلى إجابة مقالية، ومقياس الاتجاهات نحو العلم المكون بصورته النهائية من (30) فقرة، لكل فقرة (5) اختيارات، كما استخدم الباحثون الاختبار التحصيلي المكون من (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل (والمعد مسبقاً في الاستراتيجية التدريسية المستخدمة)، ودليل تعليمي لتدريس المفاهيم العلمية المتضمنة في موضوع النظام الشمسي من كتاب علوم الأرض والبيئة للصف التاسع الأساسي وفق استراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة.

وللإجابة عن أسئلة البحث، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات، كذلك استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (one-way ANCOVA).

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha =$ 0.05) في التحصيل ومهارات التفكير الابتكاري والاتجاهات نحو العلم لصالح الطالبات اللواتي درسن باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في بيئة الوسائط المتفاعلة مقارنة بنظيراتهن اللواتي درسن باستخدام الطريقة العادية.

وفي ضوء هذه النتائج أوصى البحث باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في بيئة الوسائط المتفاعلة في تدريس العلوم، والتأكيد على أهمية تدريب معلمي العلوم على كيفية التدريس باستخدام هذه الاستراتيجية، كما اقترح إجراء دراسات مماثلة على صفوف وموضوعات ومواد أخرى تتناول هذه الاستراتيجية.

الكلمات الدالة: الوسائط المتفاعلة، استراتيجية التعلم القائم على المشكلة.

The Effect of a Problem-Based Learning Strategy Using Hypermedia Environment on Achievement, Creative Thinking Skills Development and Attitudes toward Science among Jordanian Basic Grade Female Students

Nuha M. Al-Malkawi
Amman Arab University For graduate Studies
Prof. Raouf Al-Ani
Amman Arab University For graduate Studies
Prof. Harith A. Abass
Amman Arab University For graduate Studies

Abstract

This Study aimed at investigating the effect of a problem-based learning strategy using hypermedia environment on the achievement of the 9th grade female students, the development of their creative thinking skills and their attitudes toward science in the subject of Earth Science and Environment compared to the traditional method.

This study tried to answer the following three questions:

1- What was the effect of teaching earth science and environment through the "problem-based learning strategy" using hypermedia environment on the achievement of the 9th grade female students compared with the traditional method?

2- What was the effect of teaching earth science and environment

through the "problem-based learning strategy" using hypermedia environment on developing the creative thinking skills of the 9th grade female students compared with the traditional method?

3- What was the effect of teaching earth science and environment through the "problem-based learning strategy" using hypermedia environment on the attitudes of the 9th grade female students towards science compared with the traditional method?

The sample of the study consisted of (45) female students chosen purposefully from the 9th grader from the "First Female Secondary University Schools" from Amman Private Educational Directorate. This sample was assigned randomly into two groups:

- The experimental group, which consisted of (22) female students, was taught by using the hypermedia environment of the problem-based learning strategy

- The control group, which consisted of (23) female students, was taught through the traditional method.

To achieve the aims of the study, the researcher prepared a creative thinking written test, (consisting six activities), and a scale of attitudes toward science (consisting 30 items), each item consisted of five choices. In addition, an existing achievement test (consisting 25 items of four multiple choices) was conducted as well as an instructional guide for teaching the Earth Science and Environment unit was used.

To answer the questions of this study, the means, standard deviation, and the (one-way ANCOVA) were used.

The results of this study revealed statistically significant differences in favor of the experimental group compared to the traditional group. The differences at (α = 0.05) were on the achievement, the creative thinking skills, and the attitudes toward science .

According to the results, this study recommended the use of the problem-based learning strategy using the hypermedia environment in teaching science. It emphasized the importance of training science teachers using this strategy. In addition, the study suggested conducting further studies on other classes and subjects.

Key words: Hypernedia, Problem-Based Learning Strategy.

مقدمـــة البحث

تقوم الوسائط المتفاعلة(Hypermedia) على نظرية التعلم البنائي التي تصف كيف يقوم المتعلم ببناء معرفته الشخصية وكيف يتعلم منها، وبالتالي تساعد على نمو المعرفة، وزيادة تحصيلها وتخلق بيئة تعلم تفاعلية سهلة وسريعة، تتميز بالتنوع والفردية والتعاونية. كما تعمل على تحسين اتجاهات الطلاب نحو الدراسة.

إن استخدام الوسائط المتفاعلة تجمع بين مميزات بيئة التعلم القائمة على الحاسوب متعدد الوسائط من حيث التعددية وتفاعلية المتعلم، بالإضافة الى خصائص جديدة تعطيها امكانات تعلم غير مسبوقة، تضم التفاعل غير الخطي مع الوسائط. فضلاً عن كونها بيئة تعلم مفتوحة، تحقق التعلم البنائي ليس وفق خطوات محددة كما في معظم بيئات التعلم الأخرى (إبراهيم، 2004). وهي أي الوسائط المتفاعلة، امتداد للوسائط المتعددة القائمة على الحاسوب، وتتضمن بناء وصلات تربط بين مصادر المعلومات، ويستطيع المستخدم أن يصل إلى هذه المعلومات من خلال عدة مسارات غير خطية. وأن تلك الروابط تمكن المستخدم من الانتقال خلال المعلومات، ليختار مساراً متوافقاً مع طريقته في التفكير ومعالجة الموضوعات، كما أن الوسائط المتفاعلة تحقق بيئة تعلم جديدة تتسم بالتفاعلية والاستكشافية (Heinch, Molenda,& Russel , 1999) .

كما يشير الأدب التربوي إلى أن التعلم القائم على المشكلة (Problem-Based Learning) طريقة فعالة لمواجهة التحدي في تحسين مهارات التفكير العليا وتحقيق التعلم المتقن. وأن هناك اهتماماً متزايداً بين المربين في استخدام التعلم القائم على المشكلة في جميع المراحل الدراسية (K -12)؛ إذ يعطى الطلاب مشكلة غاصة بكل التعقيدات وذات مواقف حقيقية، ويعملون متعاونين لتحديدها

وحلها وبما ينعكس على تعلمهم، وتطوير الفهم العميق لمجال المحتوى الذي يدرسونه (Cognition and Technology Group at Vandebilt, 1992; Lajoie, 1993; Jacobson & Spiro, 1995).

إن استراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام الحاسوب تمكن الطالب من تركيز اهتمامه بالمشكلة مما يسهل حلها. ولقد ورد في الأدبيات ما يشير إلى ذلك ممثلاً من خـــلال برمجية " إنقاذ المخلوفات الفضائية " (Alien Rescue) المبنية في ضوء المعايير الوطنية الأمريكية الأخيرة لتدريس العلوم التي استخدمت لأول مرة في عام 1997 في جامعة تكساس، والتي تتضمن مشاهد فضائية ذات خيال علمي، وتعبر عن دورة حياة النجوم والمدارات الفلكية. وقد بنيت على التعلم القائم على المشكلة باستخدام الوسائط المتفاعلة المسجلة على قرص مدمج، وصممت ليشارك طلاب الصف السادس الأساسي في الاستكشافات العلمية الموجهة لإيجاد الحلول للمشكلات المعقدة التي تعاني منها المخلوقات الفضائية. وتربط البرمجية بين علوم الحياة، والرياضيات، والتاريخ (Liu, Williams, & Pedersen, 2002).

التعلم القائم على المشكلة(Problem-Based Learning) :

في الآونة الآخيرة تحولت طرائق التعليم تدريجياً من التمحور حول المعلم إلى التمحور حول الطالب. وبذلك وضعت عبئاً على الطلاب في زيادة مسؤوليتهم نحو تعلمهم الذاتي، وتكوين رؤيتهم الخاصة، وإيجاد الحلول للمشكلات (Sungur & Tekkaya, 2006). إن التعلم القائم على المشكلة يساعد الطالب على مواجهة مطالب الحياة المختلفة، إذ ان ذلك التعلم يعتمد على وجود مشكلة قائمة يعمل على حلها. ولقد بدأ التعلم القائم على المشكلة كاستراتيجية للتعليم وتصميم المناهج منذ أكثر من ثلاثين عاماً في جامعة ماكماستر(McMaster

University) في كندا؛ إذ استخدمت هذه الاستراتيجية لمعالجة التطبيق العملي بالمجال الطبي، وذلك لقصور المناهج التقليدية في إعداد الطلبة لحل المشكلات المعقدة ونقل التعلم من قاعة الدرس إلى الحالات الموجودة في العالم الحقيقي (Barrows & Tamblyn, 1980; Schmidt, 1995; Barrows, 2000). ولقد استمر استخدام التعلم القائم على المشكلة في العديد من المؤسسات التعليمية مثل مدرسة هارفارد الطبية وغيرها، انطلاقاً من كون هذا التعلم يقع ضمن سياق العالم الحقيقي، وتعزيز المعرفة من خلال العمل الجماعي والمستقل(Schmidt, 1993).

عرف باروز (Barrows, 1996) التعلم القائم على المشكلة بأنه استراتيجية تعليمية تجسد التعلم الحقيقي، وتؤكد على حل المشكلات في سياقات غنية. ويرى وود (Wood, 2003) أن التعلم القائم على المشكلة بحد ذاته لا يدور حول حل المشكلة فقط، وإنما ايضاً لزيادة المعرفة والفهم.

ويمكن القول بأن التعلم القائم على المشكلة يمثل استراتيجية تعليمية وتطويرية مبنية على مشكلة حقيقية واقعية ذات طبيعة معقدة؛ تتطلب الاستقصاء، وجمع المعلومات، والتوصل إلى أكثر من حل صحيح واحد .

وتتكون استراتيجية التعلم القائم على المشكلة من خمس مراحل هي:

(أريندز، 2004؛ إبراهيم،2004؛ ; Finkle & Torp,1995; Visser,2002)

1- توجيه الطلاب نحو عدد من المواقف المعقدة (عرض صياغة المشكلة):

يقدم المعلم مشكلة معقدة للطلاب بحيث لا يكون لها جواب مطلق، فمعظم المشكلات المعقدة لها حلول متعددة وأحياناً متناقضة، ويجب أن لا يكونوا

على علم مسبق بما فيه الكفاية لحل المشكلة، ثم إدراج ما يعرفونه عن المشكلة، وتكون هذه المعلومات محفوظة تحت عنوان:"ماذا نعلم؟" وقد تشمل بيانات عن الموقف، فضلاً عن معلومات تستند إلى معرفة مسبقة.

2- تحديد ما يحتاجه الطلاب لمعرفته للحصول على فهم المشكلة:

الطلاب يعملون في جماعات صغيرة لتحديد الأسئلة المثارة من خلال المشكلة، ويساعد المعلم الطالب على تحديد وتنظيم مهمات الدراسة المرتبطة بالمشكلة من حيث تفحص المشكلات معاً، مساعدتهم على تخطيط مهماتهم الاستقصائية وإعداد تقاريرهم، ثم إدراج ما هو المطلوب من المعلومات اللازمة لملء الفجوات المفقودة تحت عنوان:"ما الذى نحتاج إلى معرفته؟". هذه الأسئلة ستقود عمليات البحث التي يمكن أن تجرى على الانترنت، والمكتبة، والبحث خارج الصفوف، وغيرها.

3- جمع البيانات وتحليلها (خطة الحل):

يشجع المعلم الطلبة على جمع المعلومات الملائمة وتعلم مفاهيم جديدة، ومهارات، وتوجيه أسئلة، وإجراء التجارب والبحث عن توضيحات وحلول وممارستها في مواقف واقعية محفزة، بحيث يكونون متعلمين معتمدين على أنفسهم يتمتعون باستقلالية ذاتية. ثم إدراج الحلول الممكنة وتحديد المصادر والاجراءات اللازمة لبدء حل المشكلة، وهذا يتطلب "ماذا ينبغي أن نفعل؟". هذه الإجراءات تتطلب الاستقصاء والبحث.

4- صياغة الفرضيات واختبارها:

يساعد المعلم الطلاب على صياغة الفرضيات واختبارها المؤقتة وإجراء المزيد من التجارب لاختبار الفرضيات، ومواصلة التوسع والتركيز خلال عملية المراجعة في المراحل السابقة، وتطبيق المعلومات التي تم تعلمها بالرجوع إلى المشكلة واستنباط النتائج.

5- تطوير خطة الحل(حل المشكلة):

هذه تتطلب من الطلبة غربلة المعلومات والتمييز بين المعلومات ذات الصلة الوثيقة بالمشكلة عن تلك التي ليست كذلك لإدماج المعرفة المكتسبة حديثاً مع الفهم القائم، وتبادل نتائج البحوث مع أقرانهم.

إن التعلم القائم على المشكلة هو حلقة استقصائية غالباً ما تتكرر قبل أن يكون الطلاب مستعدين للنظر في بعض الحلول النهائية. ومن خلال الاستقصاء، وتبادل المعلومات واتخاذ القرارات، يكتسب الطلبة مهارات التعلم مدى الحياة مثل حل المشكلة، والتواصل، وإيجاد المغزى.

الوسائط المتفاعلة (Hypermedia):

ويميز البعض بين مصطلح الوسائط المتعددة والوسائط المتفاعلة، إذ يشير اصطلاح "الوسائط المتعددة " إلى عرض المادة باستخدام الكلمات والصور، أي تعرض المادة بالشكل اللفظي كنص مسموع أو مطبوع. أما الصور فتقدم المادة بشكل تصوري، أي باستخدام الرسوم الثابتة مثل الصور الفوتوغرافية أو الخرائط او المخططات أو البيانات، أو باستخدام الصور المتحركة أو أفلام الفيديو.(إي ماير، 2004). بينما يشير اصطلاح "الوسائط المتفاعلة" إلى أنه منظومة مبنية على الحاسوب، تسمح بالوصلات المتداخلة للاشكال المتعددة من المعلومات للتنقل بمسارات فرعية، بما في ذلك النص، والرسوم الثابتة والمتحركة، ومقطوعات سينمائية، وفيديو، وصوت (Denise, 1995).

والخصائص البنائية للوسائط المتفاعلة، لم تعد مجرد معدات وإنما أدوات معرفية. وتقود إلى حل المشكلة، فالهدف هو استمرارية المعالجة النشطة للأدوات المعرفية في مجال المشكلة لجمع المعلومات، واختبار الفرضيات، وتطوير الحلول

.(Bera & Liu, in press)

بيئة التعلم القائمة على المشكلة باستخدام الوسائط المتفاعلة من خلال برمجية "إنقاذ المخلوقات الفضائية" :

ويمكن إغناء استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة بدرجة عالية من التفاعل باستخدام الوسائط المتفاعلة من خلال برمجيات معينة، فمثلاً برمجية "إنقاذ المخلوقات الفضائية" تشارك الطلاب في الاستقصاءات العلمية الرامية إلى إيجاد حلول للمشكلات المعقدة ذات المعنى. حيث تعمل على إشراك الطلبة في الأنشطة المعرفية التي يصعب الوصول إليها، ومساعدة المتعلمين على وضع الفرضيات عن طريق المحاكاة واختبارها. (Liu, 2005)

وهذه الاستراتيجية مدعومة من خلال مجموعة من الأدوات المعرفية المطورة. وتشير ليو (Liu, 2004) إلى أن الأدوات المعرفية من خلال تكنولوجيا الوسائط المتفاعلة في برمجية "انقاذ المخلوقات الفضائية" غنية بالأساس المعرفي، وتسهم في إيصاله بطريقة أكثر فاعلية، وأن الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم استفادوا من استخدام هذه البرمجية، وزادت قدرتهم في اكتساب المعرفة العلمية ومهارات حل المشكلات، و ذلك نظراً لكثرة المادة المقروءة المتضمنة في هذه البرمجية، كما أن القراء البطيئين وجدوا أن بيئة التعلم القائم على المشكلة باستخدام برمجية "إنقاذ المخلوقات الفضائية" هي تحد لهم .

برمجية "إنقاذ المخلوقات الفضائية"(Alien Rescue Program) :

هذه البرمجية عبارة عن قرص مدمج، قائم ومصمم لنحو خمس عشرة حصة، كل حصة 45 دقيقة. صممت عام 1997 وفقاً لمعايير العلوم الوطنية والمعارف والمهارات الأساسية للعلوم في جامعة تكساس في الولايات المتحدة

الأمريكية. وهي بيئة تعلم بالوسائط المتفاعلة قائمة على مشكلة. والهدف المهم للبرمجية هو توفير بيئة لحل مشكلات حياتية حقيقية. وتنعكس الأهداف التعليمية لهذة البرمجية في علوم الفلك ورحلات الفضاء، وتقدم روابط مع مجالات مناهج أخرى، بما فيها علوم الحياة والرياضيات والتاريخ (Liu, Williams, & Pederson, 2002).

تبدأ البرمجية بعرض سيناريو لمشكلة سيئة التنظيم (Ill-structured) ومعقدة ليقوم الطلبة بحلها مثل:

"أنا أتكلم من أمام مبنى الأمم المتحدة في نيويورك، حيث يبدو أنه حدث شئ لا يمكن تصوره. سفينة فضائية لمخلوقات فضائية دخلت إلى مدار حول الأرض.... " وتأخذ هذه البرمجية الطلبة إلى المحطة الفضائية الدولية لإنقاذ أشكال حياة المخلوقات الفضائية، وهي مجموعة مكونة من ستة أنواع من المخلوقات تختلف في خصائصها، هاربين من نظامهم الكوكبي بسبب انفجار كواكبهم ووصلوا إلى مدار الارض. سفينتهم الفضائية أصيبت بأضرار في أثناء الرحلة، لم يبق سوى محركاتها وقواعد البيانات الحاسوبية، والقليل من تكنولوجيتها تعمل. ومن أجل البقاء، كان لا بد من البحث عن كواكب جديدة. المخلوقات الفضائية التقطت بثاً تلفزيونياً من الأرض، وترجموه ثم تعلموا اللغة، وأرسلوا رسالة استغاثة يطلبون المساعدة من أهل الأرض لنقلهم إلى الكواكب الموجودة في نظامنا الشمسي. ثم دخلوا في حالة الصور المتحركة المعلقة لكي يتم نقلهم بأمان إلى الكواكب المناسبة .

يتصرف الطلاب كالعلماء، ويطلب منهم المشاركة في عملية الإنقاذ، ومهمتهم هي تحديد أنسب موقع لنقل كل نوع من أنواع المخلوقات الفضائية. ولحل هذه المشكلة، يجب على الطلبة استخدام الأدوات المعرفية الموجودة في

البرمجية، ليحددوا الاحتياجات الأساسية لهذه المخلوقات الفضائية، ويستقصوا عن الكواكب والأقمار في نظامنا الشمسي، ثم يجمع الطلاب هذه المعلومات من خلال البحث الذي يتم من قواعد البيانات وإطلاق المجسات التي بنيت لجمع معلومات إضافية غير متوافرة خلال قواعد البيانات الموجودة. وأن يشاركوا في التخطيط التعاوني وصنع القرار.

وهذه البرمجية غنية باستخدامها وسط متعددة (أي النص والرسوم البيانية والصوت والفيديو والصور والرسوم المتحركة وصور ثلاثية الأبعاد) ومتفاعلة، إذ تسمح بالوصلات المتداخلة للاشكال المتعددة من المعلومات للتنقل بمسارات فرعية. كما زودت بالوسيط المرئي (نموذج الخبير والتدريب) على شكل فيديو لتوليد المشكلة وحلها وبيان كيفية استخدام الأدوات.

وتتضمن هذه البرمجية ثلاث عشرة أداة معرفية مثبتة في البرمجية لدعم الطلاب لحل المشكلة. هذه الأدوات تم تصنيفها من قبل لاجويي((Lajoie 1993, إلى أربع فئات بناءً على الوظائف، وهي :

(1) أدوات تدعم العمليات المعرفية وما وراء المعرفية: وتشمل أداة دفتر الملاحظات (Notebook)، وأداة الوسيط المرئي (نموذج الخبير والتدريب)(Expert Modeling).

(2) أدوات تشترك في العبء المعرفي (Cognitive Load): وتشمل غرفة المداولة(Conference Room) ، وغرفة البحث (Research Room)، وقاعدة بيانات النظام الشمسي(Solar System Database)، وقاعدة بيانات المفاهيم(Concepts Database) ، والرسائل ((Messages))، وقاعدة بيانات المهام(Mission Database) ، واللوحات البيانية(Charts).

(3) أدوات تسمح للمتعلمين بالمشاركة في النشاطات المعرفية (Cognitive Activities) التي لا يمكن تحقيقها في الواقع: وتشمل غرفة بناء المجسات(Probe Design Room)، وغرفة الإطلاق (Launch Room).

(4) أدوات تسمح للمتعلمين بتوليد واختبار الفرضيات: وتشمل غرفة بناء المجسات(Probe Design Room)، وغرفة التحكم (Control Room)، ونموذج الحل(Solution Form)، وإمكانية عرض (Presentation Possibility) .وقد بنيت هذه الأدوات بعناية شديدة، ونظمت تنظيما جيدا وعززت من خلال الرسوم البيانية، والرسوم المتحركة وأفلام الفيديو ثلاثية الأبعاد.

هذه الأدوات متوافرة من خلال طبقتين على سطح برمجية "إنقاذ المخلوقات الفضائية"، الطبقة الأولى هي محطة الفضاء الافتراضية نفسها، التي تتكون من خمس غرف، كل غرفة تحتوي على أداة الخبير للطلاب ليستخدموه. أما الطبقة الثانية فهي عبارة عن غطاء قابل للانسحاب، يشمل مجموعة من الأدوات، وهي أداة عرض لدفتر ملاحظات، وقائمة العناوين، وقاعدة بيانات النظام الشمسي، وقاعدة بيانات المجسات، وقاعدة بيانات المفاهيم، والخرائط والرسائل، والخبير. هذا الغطاء عبارة عن خطوط على الجانبين وأسفل الشاشة. وهذه الأدوات متاحة للطلاب أينما ذهبوا، من غرفة إلى أخرى. ينقر الطلاب ببساطة على الأداة للدخول إليها.

يسمح استخدام الأدوات المعرفية المتاحة والمتنوعة في البرمجية للطالب بتجميع وتحليل وإظهار البيانات، وإتاحة بيئة تعليمية نشطة، يندمج الطالب فيها بقوة من خلال عمليات التفكير، واتخاذ القرارات وحل المشكلات وطرح الأسئلة، أي تحويل استخدام الحاسوب من كونه أداة تكنولوجية إلى كونه أداة معرفية تربط المهام التعليمية بالنشاطات العقلية للمتعلم.

مشكلة البحث وأسئلته:

يهدف البحث إلى الكشف عن أثراستراتيجية التعلم القائم على المشكلة في بيئة الوسائط المتفاعلة في حل مشكلات حقيقية واقعية، والتي تؤكد أهمية النشاطات المتمركزة حول الطالب، وتستخدم التقنية العالية للتوصل إلى ذلك. وقد اعتمدت على برمجية سبق أن استخدمت في ولاية تكساس، تضع الطالب في موقف معقد يسهم الطالب في حله، وذلك في تدريس العلوم لتقصي مدى أثرها في التحصيل العلمي، وتنمية التفكير الابتكاري، والاتجاهات نحو العلم، وبشكل أكثر تحديداً تمثلت مشكلة الدراسة بالسؤال البحثي الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة في تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة علوم الأرض والبيئة وتنمية مهارات التفكير الابتكاري واتجاهاتهن نحو العلم مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

أسئلة البحث:

في ضوء مشكلة الدراسات السابقة فقد صيغت أسئلة البحث؛ وفي إطار السؤال البحثي الرئيس فإن هذا البحث هدف إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

4- ما أثر تدريس مادة علوم الارض والبيئة باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في بيئة الوسائط المتفاعلة في التحصيل لدى طالبات الصف التاسع الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية ؟

5- ما أثر تدريس مادة علوم الارض والبيئة باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في بيئة الوسائط المتفاعلة في تنمية مهارات التفكير

الابتكاري(الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى طالبات الصف التاسع الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية ؟

6- ما أثر تدريس مادة علوم الأرض والبيئة العلوم باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في بيئة الوسائط المتفاعلة في الاتجاهات نحو العلم لدى الصف التاسع الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

أهمية البحث:

تشير كثير من أدبيات تدريس العلوم، عالمياً ومحلياً، إلى أن دور الطالب في عملية التعلم والتعليم لا يزال ضعيفاً، ويتسم بالسلبية، وأن هنالك حاجة لاستخدام أساليب ووسائل تعليم تسهم في تغيير هذا الدور، ليصبح أكثر ايجابية في تحصيله العلمي، وتنمية تفكيره واتجاهاته، مما دفع الباحثون للقيام بدراسة تستخدم التكنولوجيا التعليمية حافزاً لذلك؛ حيث استخدمت الوسائط المتفاعلة من خلال مشكلات يتمحور حولها التدريس.

وتتمثل أهمية هذا البحث تطبيقياً في إلقاء الضوء على كيفية استخدام التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة في التدريس وتوجيه المعلمين لاستخدامها، وكذلك في تدريب المعلمين عليها ومراعاة بناء مناهج العلوم وفق مشكلات تعين الطلبة في تناولها على تحقيق تعلم أفضل. كما تظهر أهمية البحث نظرياً من خلال مقارنة نتائجها مع الطريقة الاعتيادية في تبيان أثر الاستراتيجية في عوامل تابعة هي التحصيل وتنمية التفكير الابتكاري والاتجاهات نحو العلم.

فرضيات البحث:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha = 0.05$)، بين أفراد

المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي لمادة علوم الأرض والبيئة.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)،بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات التفكير الإبتكاري.

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الاتجاهات نحو العلم.

التعريفات الإجرائية:

- **الوسائط المتفاعلة:** (Hypermedia)

وتعني استخدام الحاسوب وامكاناته المتعددة بصورة تتطلب التفاعل في حل مشكلات حقيقية معقدة، وذلك من خلال عرض المادة الدراسية بالكلمات والصور الثابتة والمتحركة والصوت واللون، مما يتيح للمتعلم إنشاء نماذج ذهنية وتصورية وبناء روابط فيما بينها، وذلك باستخدام الأدوات المعرفية كوسائل أو آليات تساعد في تحقيق هدف المتعلم، من خلال برمجية " إنقاذ المخلوقات الفضائية " .

- **استراتيجية التعلم القائم على المشكلة**(Problem-Based Learning):

تعني استراتيجية تدريس، تتكون من خمس مراحل، تبدأ بتوجيه الطلاب نحو مشكلة معقدة مع تقديم أسئلة حولها، وتحديد خطوات حل المشكلة وتنظيمها، وصياغة الفرضيات الملائمة حول المشكلة، واختبار هذه الفرضيات، وأخيراً تحليل نتائج حل المشكلة وتقيمهما.

الدراسات السابقة:

يستعرض الباحثون في هذه الفقرة أهم الدراسات ذات الصلة بهذا البحث، ويوضحون في نهايتها مواطن الاختلاف بين هذا البحث وما سبقه .

أجرت ليو (Liu, 1998)دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية الوسائط المتفاعلة في التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الأساسية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على امتلاك مهارة الطلاقة والمرونة على الاختبار البعدي لصالح أفراد المجموعة التي درست باستخدام برمجية "إنقاذ المخلوقات الفضائية".

كما أجرت ليو وويليامز وبيدرسون(Liu, Williams, & Pedrson, 1999) دراسة حول تطوير وخلق بيئة تعليمية قائمة على الوسائط المتفاعلة باستخدام التعلم القائم على المشكلة لطلبة المرحلة المتوسطة فى موضوع علوم الفضاء في تعزيز مهارات حل المشكلات، وتسهيل التعلم لموضوع العلوم من خلال الأدوات المعرفية القائمة على الوسائط المتفاعلة، وتشجيع التعلم التعاوني. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التعلم القائم على المشكلة طريقة فعالة لمواجهة التحدي في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب. وأنها طريقة تعليمية تجسد التعلم الحقيقي وتؤكد على حل المشكلة في سياقات غنية. بالإضافة إلى أنها عززت التعلم لموضوع العلوم، والتعلم التعاوني.

وهدفت دراسة وليامز(Williams, 1999) إلى استقصاء أثر بيئة التعلم الحقيقية المدعومة بالوسائط المتفاعلة في حل المشكلة واستدعاء المعرفة الواقعية، والاتجاهات نحو العلوم وبيئة التعلم، بالإضافة إلى قياس الأداء الأكاديمي من خلال استخدام برمجية "إنقاذ المخلوقات الفضائية" المدعمة "بنموذج الخبير".

قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تم تدريسها باستخدام برمجية "إنقاذ المخلوقات الفضائية" المدعمة "بنموذج الخبير"، والمجموعة الثانية تم تدريسها باستخدام برمجية "إنقاذ المخلوقات الفضائية" غير مدعمة "بنموذج الخبير". وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاتجاهات نحو العلوم، ونحو بيئة التعلم، وأدائهم الأكاديمي. بينما في عملية حل المشكلات عمل الطلاب الذين استخدموا "نموذج الخبير" أفضل وبشكل ملحوظ مقارنة بطلاب المجموعة الثانية.

أجرت سيريزو (Cerezo, 2000) ، دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في الاتجاهات نحو العلوم والرياضيات لدى الطالبات. تم استخدام استبانة للطالبات مبنية على التعلم القائم على المشكلة، وتم استخدام المقابلات المنظمة والمشاهدات غير الرسمية. أظهرت النتائج أن استراتيجية التعلم القائم على المشكلة أسهمت في تحسين اتجاهات الطالبات الإناث نحو العلوم والرياضيات.

وهدفت دراسة جاكبسون(Jacobson, 2000) إلى استقصاء أثر أدوات الوسائط المتفاعلة باستخدام التعلم القائم على المشكلة في الاستيعاب المفاهيمي، والتغيير المفاهيمي، ونقل المعرفة العلمية لمادة الأحياء. تكونت عينة الدراسة (8) من الطلاب والطالبات في المرحلة الثانوية، قسمت إلى مجموعتين: الأولى مكونة (6) من الطلاب والطالبات استخدموا شريطاً سمعياً(Audiotaped)، والثانية مكونة من (2) طالب وطالبة استخدموا شريطاً بصرياً وسمعياً معاً (Videotaped). وتم تقييم طلبة عينة الدراسة عن طريق اختبار تضمن أسئلة قصيرة الإجابة، وأسئلة كتابية لحل المشكلة، وأسئلة حل المشكلة بصوت مرتفع. أشارت نتائج الدراسة إلى فروق ذات دلالة إحصائية في تطور المفاهيم العلمية، واستمرار نقل المعرفة حتى بعد مرور سنة واحدة لصالح المجموعة التي استخدمت شريطاً بصرياً وسمعياً معاً .

هدفت دراسة بيدرسون(Pederson, 2000) إلى استقصاء فاعلية "نموذج الخبير" القائمة على الوسائط المتفاعلة في برمجية "إنقاذ المخلوقات الفضائية" بتسقيل المتعلمين في القدرة على حل المشكلة. تكونت عينة الدراسة من (66) طالباً من ثلاثة صفوف من طلاب الصف السادس، وقسموا إلى ثلاث مجموعات: الأولى درست بالطريقة الاعتيادية، والثانية درست باستراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام الوسائط المتفاعلة من خلال برمجية "إنقاذ المخلوقات الفضائية" بدون "نموذج الخبير"، وأما الثالثة درست باستراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام الوسائط المتفاعلة من خلال برمجية "إنقاذ المخلوقات الفضائية" المدعمة "بنموذج الخبير". وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلة ولصالح الطلبة الذين درسوا استراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام الوسائط المتفاعلة من خلال برمجية "إنقاذ المخلوقات الفضائية" المدعمة "بنموذج الخبير".

وتكررت دراسة ليو(Liu, 1998) من قبل شانغ ويوين(Chung & Yuen, 2003) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية الوسائط المتفاعلة في التفكير الأبتكاري لدى طلاب المرحلة الأساسية. من خلال أدائهم على اختبار الإبداع. فكان عدد المشاركين (124) طالباً في المرحلة الإبتدائية في مدينة هونك كونك. استخدمت هذه الدراسة اختبار الإبداع ((Wallach Kogan، قبلي وبعدي. واستخدمت الأداة التعليمية برمجية "إنقاذ المخلوقات الفضائية". أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على امتلاك مهارة الطلاقة والمرونة على الاختبار البعدي لصالح أفراد المجموعة التي درست باستخدام برمجية "إنقاذ المخلوقات الفضائية".

وقامت ليو (Liu, 2004) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر بيئة تعلم الوسائط المتفاعلة القائمة على المشكلة للصف السادس في قدرة الطلبة على اكتساب المعرفة العلمية ومهارات حل المشكلة والاتجاهات نحو بيئة التعلم القائم

على المشكلة وتعلم العلوم. أظهرت النتائج أن قدرة الطلاب الموهوبين والعاديين على اكتساب المعرفة العلمية ومهارات حل المشكلة قد تحسنت في بيئة التعلم القائم على المشكلة. بالإضافة، الى أن الطلاب الذين يتكلمون الانجليزية كلغة ثانية أو عندهم بعض الصعوبة في التعلم، استفادوا من استخدامها أيضاً، من حيث اكتساب المعرفة العلمية مقارنة مع مستوى المعرفة السابقة ومهارات حل المشكلة. وأشارت إلى أن القراء البطيئين وجدوا تحدياً في بيئة التعلم القائم على المشكلة بسبب كثرة المادة المقروءة المتضمنة فيها، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في قدرة الطلاب على اكتساب المعرفة العلمية ومهارات حل المشكلة والاتجاهات.

هدفت دراسة ليو وبيرا وكورلس وسافنكي وبيث (Liu, Bera, Corliss, Svinicki, & Beth, 2004) إلى استقصاء أثر الأدوات المعرفية في قدرة الطلاب على اكتساب المعرفة العلمية وعمليات حل المشكلة للصف السادس في مادة الفلك من خلال بيئة الوسائط المتفاعلة القائمة على المشكلة. تكونت عينة الدراسة من (161) طالباً من الصف السادس من مدرستين في غرب جنوب أمريكا. وللحصول على البيانات المتعلقة بهذه الدراسة استخدمت برمجية "انقاذ المخلوقات الفضائية"، واستبيان المهمة المعرفية (CognitiveTask Questionnaire) بعد الانتهاء من البرمجية، واختبار المعرفة العلمية. أشارت النتائج بأن الأدوات التي تدعم الحمل المعرفي كانت ضرورية للطلبة؛ لأنها أسهمت في عملية فهم المشكلة، وأن هناك علاقة قوية بين استخدام هذه الأدوات المعرفية والعمليات المعرفية مثل "التكامل" و"التقييم"، وأن أكثر الأدوات استخداماً بالنسبة للعملية المعرفية كانت "الأدوات التي تدعم الأنشطة بعيدة المنال" مثل التحديد والجمع والتنظيم، وأن هذه العلاقة تزداد بتكرار استخدام هذه الأدوات.

وهدفت دراسة ليو (Liu, 2005) إلى استقصاء أثر بيئة تعلم الوسائط

المتفاعلة لعلم الفلك في تحسين المعرفة العلمية، والاتجاهات نحو تعلم العلوم، والدافعية نحو التعلم للصف السادس الابتدائي باستخدام برمجية "إنقاذ المخلوقات الفضائية". وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة معرفتهم العلمية بشكل ملحوظ في الاختبار البعدي مقارنة مع الاختبار القبلي، وكذلك احتفاظهم بمعظم الذي تعلموه بعد إسبوعين. أما اتجاهاتهم نحو العلوم والدافعية نحو تعلمها، فقد ارتفعت بشكل ملحوظ بعد استخدام هذه البرمجية.

وأجرت ليو وهيش وكو وسكاليرت(Liu, Heish, Cho, & Schallert, 2006) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية بيئة التعلم القائم على المشكلة المعززة بالحاسوب في الكفاءة الذاتية للتعلم، والاتجاهات نحو العلوم والتحصيل الأكاديمي. وأشارت النتائج إلى زيادة في التحصيل والكفاءة الذاتية للتعلم بعد استخدام بيئة التعلم القائم على المشكلة المعززة بالحاسوب، بينما لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية على اتجاهات الطلبة نحو العلوم.

في ضوء الدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة في تدريس العلوم يمكن القول بأن لهذه الاستراتيجية دوراً فاعلاً في زيادة قدرة الطلاب على صنع القرارات وتبريرها وحل المشكلة وزيادة التحصيل. ويختلف هذا البحث عما سبقه من حيث البيئة التي طبق فيها ولغة البرمجية ، وهي لغة ثانية بالنسبة للطلبة ، وأنه أول بحث يجرى على الطلبة العرب .

منهج البحث:

استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي للمقارنة بين أداء مجموعتين؛ ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية، وتجريبية تدرس باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة من خلال برمجية "إنقاذ المخلوقات الفضائية".

أفراد البحث:

تكونت عينة البحث من (45) طالبة موزعات في شعبتين من شعب الصف التاسع الأساسي في مدارس الجامعة الثانوية الأولى للبنات، التابعة لمديرية التعليم الخاص في عمان. وقد اختيرت هذه المدرسة بطريقة قصدية، حيث ضمت شعبتين من شعب الصف التاسع الأساسي، وتم تعيينهما عشوائياً على مجموعتين، المجموعة التجريبية تكونت من (22) طالبة، وتم تدريسها باستراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة من خلال برمجية "إنقاذ المخلوقات الفضائية" ، وكان دور المعلمة هو التوجيه ومتابعة الطالبات والإشراف على حسن استخدام البرمجية وتطبيق إجراءاها. أما المجموعة الضابطة فقد تكونت من (23) طالبة، وتم تدريسها باستخدام الطريقة الاعتيادية. علماً أن كلتي المجموعتين قد تم تدريسهما باللغة الانجليزية، وقد اختير الصف التاسع الأساسي لكون منهج علوم الأرض والبيئة فيه يتناسب مع محتوى هذه البرمجية التي اعتمدها هذه الدراسة، وهي برمجية " إنقاذ المخلوقات الفضائية".

المادة التعليمية:

تضمنت الفصل الأول من وحدة "النظام الشمسي" من كتاب علوم الأرض والبيئة (الجزء الثاني) للصف التاسع الأساسي. وقد وضعت خطط تدريسها في ضوء الدليل التعليمي المعد مسبقاً من قبل مين ليو(Min Liu) (الملحق1)،

واعتمدت هذه الخطط على استراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة، وتضمنت إرشادات وتوجيهات وأنشطة متنوعة.

أدوات البحث:

اشتمل البحث على الأدوات الآتية:

أولاً: الاختبار التحصيلي

استخدم الباحثون الاختبار التحصيلي المعد مسبقاً وفق برمجية "إنقاذ المخلوقات الفضائية"، من قبل مين ليو(Liu, 2005) (الملحق2) والمكون من (25) فقرة من نوع اختيار من متعدد لتقييم اكتساب الطلاب لمختلف المفاهيم العلمية التي أدخلت في البرمجية، والمطبق على طلبة الصف السادس الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية / تكساس. وقد استخدم هذا الاختبار في دراسة تجريبية لوليامز (Williams, 1999)، وتمت مراجعته عدة مرات وفقا لاقتراحات من مدرسي الصفوف من الذين جربوا البرمجية وكلية الجامعة في تعليم علم الفلك في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم حساب معدل الطالبات في مادة العلوم للسنة السابقة قبل البدء بالمعالجة التجريبية، وتطبيق هذا الاختبار بعد المعالجة التجريبية.

وللتأكد من صدق هذا الاختبار فقد قام الباحثون بتحليل المحتوى العلمي لموضوع النظام الشمسي من كتاب علوم الأرض والبيئة للصف التاسع الأساسي، لتحديد المفاهيم العلمية التي يتضمنها هذا الملحق ، والتأكد من تشابه مفردات المادة التعليمية بين المنهاج الدراسي المقرر والبرمجية، ثم عرض الاختبار على المشرف في مناهج العلوم ومعلمة مبحث العلوم التي تدرس طلبة الصف التاسع الأساسي في وزارة التربية والتعليم، وفي ضوء آراء وملاحظات المشرف والمعلمة لم يجر أي تعديل على فقرات الاختبار.

وأيضاً قام الباحثون بإيجاد درجات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار بعد تطبيقه على عينة استطلاعية، وقد تراوحت درجة الصعوبة بين(0.28– 0.78), ومعاملات التمييز(0.39 – 0.78), وبموجب ذلك لم يتم حذف أي فقرة من فقرات الاختبار، تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر – ريتشاردسون – 20 (KR-20) على العينة الاستطلاعية، وبلغت قيمته (0.75) وهو مقبول لإغراض مثل هذه الدراسة (عودة، 2000).

ثانياً: اختبار مهارات التفكير الابتكاري

تم إعداد اختباراً لقياس مهارات التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف التاسع الأساسي (الملحق 3)، وبالاعتماد على مراجعة الدراسات ذات العلاقة، مثل اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، بصورة (أ) (Torrance, 1966)، واختبار مهارات التفكير الابتكاري، إعداد خيرالله، القسم الأول والمأخوذ من اختبارات تورانس، والقسم الثاني هو اختبار بارون ويقيس ثلاث مهارات، وهي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) (خيرالله ،1981)، واختبار التفكير الابتكاري إعداد أبو سيف (أبو سيف، 1989). وبعد استعراض الاختبارات السابقة، والأخذ بآراء المحكمين، تمكن الباحثون من اعتماد ستة أنشطة، وذلك لقياس الطلاقة، والمرونة، والأصالة. وتعتمد معظم هذه الأنشطة على صورة موجودة أسفل كل صفحة من صفحات الاختبار تمثل حادثاً معيناً، والمطلوب من المفحوص أن يتفاعل معه من خلال الأسئلة والتخمينات، وقد تم تطبيقه قبل وبعد المعالجة التجريبية.

وللتأكد من صدق المحتوى للأداة، قام الباحثون بعرضه على مجوعه من المحكمين من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعات الحكومية والخاصة الأردنية، حيث أجرى المحكمون بعض التعديلات على أنشطة الاختبار، وقد أخذ الباحثون بهذه التعديلات، وهذا مؤشر على صدق بناء الأداة.

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية وحسب معامل الثبات من خلال استخدام معامل كرونباخ α لحساب الاتساق الداخلي لفقراته، وبلغ معامل الثبات (0.79)، وهي قيمة مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة. كما أن معامل الثبات لمهارات الإبداع كانت (0.77 ، 0.78 ، 0.77) للطلاقة والمرونة والأصالة على التوالي. وبناءً على ما سبق، فإن هذه النتائج بالنسبة لصدق الاختبار وثباته تعد مناسبة وكافية لاستخدام الاختبارلأغراض الدراسة.

ثالثاً: مقياس الاتجاهات نحو العلم

أعد الباحثون مقياس الاتجاهات نحو العلم، وتكون هذا المقياس من (30) فقرة الملحق (4)، الإجابة عنها وفق مقياس تدريجي على نمط مقياس ليكرت، بحيث تكون لكل فقرة خمسة بدائل هي: (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة). أعطيت لكل منهم درجة معينة وفق التسلسل الآتي:(5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) للفقرة الموجبة والعكس من ذلك للفقرة السالبة، وقد تضمن المقياس(21) فقرة موجبة و(9) فقرات سالبة.

ولإعداد هذا المقياس قام الباحثون بمراجعة مقاييس سابقة تتعلق بإتجاهات الطلبة نحو العلوم، وتمت الإفادة منها وذلك من خلال الأخذ ببعض الفقرات، وتعديل البعض ليلائم الدراسة الحالية، ومنها: المقياس المعد من قبل المحتسب (1984)، والمقياس المعد من قبل الشيخ (1986)، والمقياس المعد من قبل الصوافطة (2005)، والمقياس المعد من قبل عديلي(2005). وقد تم تطبيقه قبل وبعد المعالجة التجريبية.

وللتأكد من صدق المحتوى للأداة قام الباحثون بعرضه على مجوعه من المحكمين من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعات

الحكومية والخاصة الأردنية، حيث أجرى المحكمون بعض التعديلات على أنشطة الاختبار، وقد أخذ الباحثون بهذه التعديلات، وهذا مؤشر على صدق بناء الأداة. وفي ضوء ملاحظات واقتراحات المحكمين والتي أشارت إلى تعديل الفقرات(5، 11، 17، 24) من الناحية اللغوية ومناسبة الفقرات للمرحلة العمرية للطالبات، وبناء على ذلك تم تعديل صياغة هذه الفقرات. ولحساب ثبات المقياس قام الباحثون بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، وذلك من خلال استخدام كرونباخ α لحساب الاتساق الداخلي لفقراته، وبلغ معامل الثبات (0.85)، و هي قيمة مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

متغيرات البحث:

المتغير المستقل: وهي استراتيجية التدريس، ولها مستويان، هما:

- استراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة.
- الطريقة الاعتيادية.

المتغير التابع: ، وتتضمن ثلاثة متغيرات، وهما:

- التحصيل
- مهارات التفكير الابتكاري
- اتجاهات الطلبة نحو العلم

عرض النتائج ومناقشتها:

فيما يلي عرض للنتائج ومناقشتها وفق أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما أثر تدريس مادة علوم الأرض والبيئة باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في بيئة الوسائط المتفاعلة في التحصيل لدى طالبات الصف التاسع الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات أفراد البحث على معدل الطالبات في مادة العلوم للسنة السابقة ، أي قبل المعالجة التجريبية ، والاختبار التحصيلي الذي أجري بعد المعالجة التجريبية وفقاً لمتغير طريقة التدريس، كما هو موضح في الجدول(1).

الجدول(1)

المتوسطان الحسابيان والانحرافان المعياريان لعلامات الطالبات أفراد البحث في مادة العلوم للسنة السابقة وفقاً لمتغير طريقة التدريس

المجموعة التدريسية	عدد أفراد المجموعة	قبل المعالجة التجريبية		بعد المعالجة التجريبية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	22	14.18	3.36	18.91	4.13
المجموعة الضابطة	23	13.70	5.25	15.26	4.93

يلاحظ من الجدول (1) أن المتوسط االحسابي لعلامات طالبات المجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة الضابطة، ولمعرفة ما إذا كان الفرق بين المتوسطين ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)لعلامات طالبات عينة البحث على الاختبار التحصيلي البعدي وفقاً لمتغير طريقة التدريس، بعد الأخذ بعين الاعتبار علامات اختبار المدرسة في نهاية العام الذي سبق تطبيق البحث ، والذي اعتبر كمتغير مصاحب، ويظهر الجدول (2) نتائج هذا التحليل.

الجدول (2)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لعلامات طالبات عينة البحث على الاختبار التحصيلي البعدي وفقاً لمتغير طريقة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي (المصاحب)	672.04	1	672.04	128.17	0.00
طريقة التدريس	115.82	1	115.82	22.09	0.00
الخطأ	220.22	42	5.24		
المجموع الكلي	1008.08	44			

يلاحظ من الجدول (2) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات اللواتي درسن باستراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة على الاختبار التحصيلي البعدي، حيث بلغت قيمة الإحصائي(ف) (22.09) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.00).

ولمعرفة لصالح أي من طرائق التدريس تعزى الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات طالبات عينة البحث على الاختبار التحصيلي البعدي، حيث يبين الجدول (3) هذه المتوسطات.

الجدول (3)

المتوسطان الحسابيان المعدلان لعلامات طالبات عينة البحث على الاختبار التحصيلي البعدي

استراتيجية التدريس	عدد أفراد الدراسة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
المجموعة التجريبية	22	18.69	0.49
المجموعة الضابطة	23	15.48	0.48

يشير الجدول (3) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات طالبات بيئة الوسائط المتفاعلة (18.69) والمتوسط المعدل لعلامات طالبات الطريقة الاعتيادية (15.48)، وبلغ هذا الفرق (3.21) وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.00). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة: (Pederson, Williams & Liu, 1999)، (Liu, Bera, Corliss, Svinicki, & Beth, 2004)، (Bera & Liu,

In press) التي أشارت إلى تفوق استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في بيئة الوسائط المتفاعلة من خلال برمجية "إنقاذ المخلوقات الفضائية" على القدرة في موضوع الدراسات بين الطلبة الذين درسوا باستراتيجية التعلم القائم على المشكلة والطلبة الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية. وهذه النتيجة تعني أن التفوق في الاختبار التحصيلي لصالح الطالبات اللواتي درسن باستراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة مقارنة بنظيراتهن اللواتي درسن باستخدام الطريقة الاعتيادية. وعليه، ترفض الفرضية الصفرية الأولى.

ويعزو الباحثون سبب تفوق هذه الاستراتيجية في التحصيل العلمي بأن بيئة الوسائط المتفاعلة ساعدت الطالبات على فهمهن للمفاهيم العلمية، مما أدى إلى زيادة التحصيل، كما أنها ساعدت الطالبات بأن قمن من خلال بيئة االوسائط المتفاعلة بأنشطة بحث واكتشاف المفاهيم وتطبيقها، وكل ذلك يحقق تعلماً ذا معنى يربط القديم بالجديد، وينتج عنه زيادة في التحصيل وفهم أفضل للمفاهيم. وفضلاً عن ذلك، فإن الأدوات المعرفية الموجودة في البرمجية التي تدعم العمليات المعرفية أدت دوراً كبيراً وفي وقت مبكر في عمليات حل المشكلة، واختيار مواقع المعلومات ذات الصلة، وإعادة البحث. وعندما يكون لدى الطالبات تصور للمشكلة، فإن ذلك ساعدهن في تنسيق المعرفة ومعالجة المعلومات وتفسيرها من خلال كشف العلاقات بين المفاهيم؛ مما نتج زيادة في التحصيل وفهم أفضل للمفاهيم.

السؤال الثاني: ما أثر تدريس مادة علوم الأرض والبيئة باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في بيئة الوسائط المتفاعلة على تنمية مهارات التفكير الإبتكاري لدى طالبات الصف التاسع الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات أفراد البحث على اختبار التفكير الابتكاري القبلي والبعدي وفقاً لمتغير طريقة التدريس، كما هو موضح في الجدول(4).

يلاحظ من الجدول(4) أن المتوسطات الحسابية لعلامات الطالبات اللواتي درسن باستراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة على اختبارالتفكير الابتكاري البعدي لكل من المهارات الثلاث والكلي هي أعلى من المتوسطات الحسابية لعلامات الطالبات اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية.

الجدول(4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات أفراد البحث على اختبار التفكير الابتكاري وفقاً لمتغير طريقة التدريس

المهارة	عدد أفراد المجموعة	قبل البدء بالمعالجة التجريبية		بعد الانتهاء من المعالجة التجريبية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة	التجريبية (٢٢)	40.18	12.98	61.10	20.48
	الضابطة (٢٣)	28.13	8.01	28.48	8.54
المرونة	التجريبية (٢٢)	22.27	5.06	36.05	12.30
	الضابطة (٢٣)	14.52	6.52	15.22	6.68
الأصالة	التجريبية (٢٢)	9.05	3.79	16.45	5.76
	الضابطة (٢٣)	5.70	3.47	6.57	3.53
الكلي	التجريبية (٢٢)	71.50	19.54	113.59	36.70
	الضابطة ٢٣)	48.35	16.80	50.26	17.31

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين هذه المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لعلامات طالبات أفراد البحث على اختبارالتفكير الابتكاري البعدي وفقاً لمتغير طريقة التدريس، بعد الأخذ بعين الاعتبار علاماتهن على الاختبار نفسه قبل البدء بالمعالجة التجريبية كمتغير مصاحب، ويظهر الجدول(5) نتائج هذا التحليل.

يلاحظ من الجدول(5) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطالبات من المجموعتين في اختبار التفكير الابتكاري الكلي وفي كل مهارة من مهاراته الثلاث . ويلاحظ الفرق الكبير بين المتوسطات الحسابية بين المجموعتين على الرغم من أنهما قد اختيرتا عشوائيا ، وأن الاجراءات التي رافقت التطبيق كانت محكمة وبعيدة عن القصدية ، حيث كانت قيمة الإحصائي (ف) على التوالي (79.41 ، 34.19، 29.41، 61.26) .

ولمعرفة لصالح أي من المجموعتين يرجع ذلك الفرق، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات طالبات عينة البحث على اختبارالتفكير الابتكاري ككل وفي كل من المهارات الثلاث، حيث يبين الجدول(6) هذه المتوسطات.

الجدول (5)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لعلامات طالبات أفراد البحث على اختبارالتفكير الابتكاري البعدي وفقاً لمتغير طريقة التدريس

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
الطلاقة	الاختبار القبلي (المصاحب)	5670.15	1	5670.15	52.41	0.00
	استراتيجية التدريس	3698.84	1	3698.84	34.19	0.00
	الخطأ	4544.28	42	108.20		
	المجموع الكلي	13913.27	44			
المرونة	الاختبار القبلي (المصاحب)	2244.62	1	2244.62	49.31	0.00
	استراتيجية التدريس	1339.10	1	1339.10	29.41	0.00
	الخطأ	1912.07	42	45.53		
	المجموع الكلي	5495.79	44			
الأصالة	الاختبار القبلي (المصاحب)	460.68	1	460.68	38.57	0.00
	استراتيجية التدريس	731.64	1	731.64	61.26	0.00
	الخطأ	501.64	42	11.94		
	المجموع الكلي	1693.96	44			

الكلي	الاختبار القبلي (المصاحب)	21353.66	1	21353.66	68.31	0.00
	استراتيجية التدريس	13062.99	1	13062.99	41.79	0.00
	الخطأ	13128.87	42	312.59		
	المجموع الكلي	47545.52	44			

الجدول(6)

المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات طالبات افراد البحث على اختبارالتفكير الابتكاريالبعدي

المهارة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الطلاقة	التجريبية(22)	54.81	2.38
	الضابطة(23)	34.14	2.32
المرونة	التجريبية(22)	31.60	1.57
	الضابطة(23)	18.78	1.53
الأصالة	التجريبية(22)	15.32	76.
	الضابطة(23)	6.78	74.
الكلي	التجريبية(22)	100.47	4.09
	الضابطة(23)	60.90	3.99

ويظهر من الجدول(6) أن الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وعليه ترفض الفرضية الصفرية الثانية.

ويرى الباحثون أن السبب في تفوق استراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة على الطريقة الاعتيادية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، إلى أن بيئة الوسائط المتفاعلة شجعت الطالبات على الحوار والمناقشة. فإجراءات التدريس وفق هذه الاستراتيجية تهتم بتقديم المعلومات والأفكار في بداية كل درس على شكل أسئلة تتعلق بالمفاهيم العلمية موضوع الدرس، مما شجع الطالبات – بشكل فردي – على دراسة هذه الأسئلة بعناية، وتحليلها وتصنيفها، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بينها، ومقارنتها وربطها بما لديهن من أفكار ومعلومات، ومن ثم كتابة فرضيات وتنبؤات تتعلق بالمفاهيم العلمية التي يدرسنها في ضوء فهمهن السابق لتلك المفاهيم، كما وفرت هذه الاستراتيجية بيئة بناء معرفية تعاونية كانت فيها الطالبات قادرات على استكشاف المعلومات، وتوضيح وشرح تفسيراتهن للمعرفة، ومقارنة معرفتهن مع الآخرين، وتقييم معرفتهن. كما أتاحت كمية كبيرة من القراءة من خلال البرمجية.

لقد صممت البرمجية بطريقة توفر أكثر من حل واحد للمشكلة لكل نوع من المخلوقات الفضائية، فهناك اختيارات جيدة ومقبولة، بعضها أفضل من غيرها. فالهدف ليس فقط إيجاد المكان المناسب لكل نوع، ولكن الأهم هو لماذا هذا الاختيار هو الجيد؟ مما شجع الطالبات على المناقشة وإبداء المبررات. وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة: (Pederson, Williams & Liu, 2000)، (Pederson, 1999)، (Williams, 1999) التي أشارت إلى فاعلية "نموذج الخبير" القائم على الوسائط المتفاعلة في برمجية "انقاذ المخلوقات الفضائية" باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في حل المشكلة.

وتتطلب عملية حل هذه المشكلة المعقدة ممارسة مهارات تفكير عليا مما يمثل خروجاً عن المناهج التقليدية حيث المحاضرات واكتساب المعرفة، وهو الأسلوب السائد. حيث قامت الطالبات بجمع البيانات الجديدة، وتفسير وتنظيم تلك البيانات، وبناء قراراتهن المنطقية وتقديم خطة الحل.

وتشير الأدوات المعرفية المستخدمة في هذه الاستراتيجية إلى أنها سهلت دراسة البيانات الواردة من المجسات التي تم إطلاقها من قبلهن. وأتاحت فرصة للطالبات ليقمن بدور العلماء المتنافسين بتقديم الدليل التجريبي في حل المشكلة وتقديم مبررات منطقية في مسار العمل المقترح، بانتقالهن من الحجج القائمة على العواطف إلى الحجج المدعمة بالسبب. فضلاً عن تكوين بيئة صفية شجعت الطالبات على الحوار والإقناع من خلال طرح الأفكار، وتقبل آراء بعضهن بعضاً دون نقد أو مقاطعة. والانخراط في أنشطة البحث والاستكشاف من خلال جمع البيانات والدقة في عرضها وتحليلها بطريقة منطقية، وتقويمها بموضوعية. مقابل ذلك تهتم الطريقة الاعتيادية في التدريس فقط باكتساب المعلومات، والأفكار الواردة في الكتاب المقرر، دون اهتمام كبير بالمناقشات والنشاطات والعمليات العلمية التي يمكن أن تسهم في تحقيق تفكير أفضل لديهن. إذ تتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة: (Liu, Bera, Corliss, Svinicki & Beth, 2004)، (Liu, 2004)، (Bera & Liu, In press) التي أشارت إلى فاعلية الأدوات المعرفية القائمة على الوسائط المتفاعلة في برمجية "إنقاذ المخلوقات الفضائية" باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في حل المشكلة.

السؤال الثالث: ما أثر تدريس مادة علوم الأرض والبيئة باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في بيئة الوسائط المتفاعلة في الاتجاهات نحو العلم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية ؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات أفراد البحث على المقياس القبلي والبعدي للاتجاهات نحو العلم وفقاً لمتغير طريقة التدريس، كما هو موضح في الجدول(7).

الجدول (7)

المتوسطان الحسابيان والانحرافان المعياريان القبلية والبعدية لعلامات طالبات أفراد البحث لمقياس الاتجاهات نحو العلم وفقاً لمتغير طريقة التدريس

استراتيجية التدريس	عدد أفراد المجموعة	قبل البدء بالمعالجة التجريبية		بعد الانتهاء من المعالجة التجريبية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	22	105.73	11.35	120.00	13.63
المجموعة الضابطة	23	91.78	18.28	100.91	17.44

يلاحظ من الجدول(7) أن المتوسط االحسابي لعلامات الطالبات اللواتي درسن باستراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة على المقياس البعدي للاتجاهات نحو العلم أعلى من المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية.

ولمعرفة فيما إذا كان للفرق بين هذين المتوسطين ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لعلامات طالبات أفراد البحث على المقياس البعدي للاتجاهات نحو العلم وفقاً لمتغير طريقة التدريس، بعد الأخذ بالحسبان علاماتهن على المقياس

نفسه قبل البدء بالمعالجة االتجريبية كمتغير مصاحب، ويظهر الجدول(8) نتائج هذا التحليل.

الجدول (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لعلامات طالبات أفراد البحث البعدية على مقياس الاتجاهات نحو العلم وفقاً لمتغير طريقة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي (المصاحب)	9867.77	1	9867.77	570.81	0.00
استراتيجية التدريس	257.01	1	257.01	14.87	0.00
الخطأ	726.06	42	17.29		
المجموع الكلي	10850.84	44			

يلاحظ من الجدول(8) أن هنالك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين ، إذ بلغت قيمة الإحصائي(ف) (14.87) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05).

ولمعرفة لصالح أي من المجموعتين يرجع ذلك الفرق، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات طالبات افراد البحث على المقياس البعدي للاتجاهات

نحو العلم، وتبين أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية، ويبين الجدول(9) هذه المتوسطات. وعليه، ترفض الفرضية الصفرية الثالثة.

الجدول(9)

المتوسطان الحسابيان المعدلان للعلامات البعدية لطالبات أفراد البحث على مقياس الاتجاهات نحو العلم

استراتيجية التدريس	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
بيئة الوسائط المتفاعلة	22	112.94	930.
الطريقة التقليدية	23	107.67	910.

العلامة القصوى على الاختبار(150)

ويفسر الباحثون زيادة تحصيل أفراد المجموعة التجريبية بأن الاتجاه الإيجابي نحو العلوم له علاقة بالتحصيل(Ames, 1990) ، ولأن الوسائط المتفاعلة تخلق بيئة تعلم تفاعلية سهلة وسريعة، تتميز بسعة المعلومات والسرعة التفاعلية والتنوع والفردية والتعاونية، لذا فإنها تعمل على تحسين الاتجاهات نحو الدراسة بشكل عام ونحو العلم بشكل خاص. إذ تتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة: Cerezo,2000)، (Pederson & Liu, 2003)، (Liu, 2004)، (Liu,) 2005) التي أشارت إلى فاعلية تطبيق بيئة التعلم المتمركز حول الطالب من خلال برمجية "إنقاذ المخلوقات الفضائية" في اتجاهات الطلبة نحو مادة العلوم.

ويرى الباحثون أن تفوق هذه الاستراتيجية في تكوين الاتجاهات الايجابية نحو العلم كان بسبب أن العديد من الطالبات أحببن برمجية " إنقاذ المخلوقات

الفضائية"، وزاد اعتمادهن على أنفسهن في عملية التعلم بدلاً من الاعتماد على المعلمة، مما انعكس إيجاباً نحو دراسة المادة التعليمية من خلال هذه الاستراتيجية وزاد في ميلهن نحو العلوم ، إذ ركزت على الأحداث والقضايا البيئية والكونية الطبيعية، وطرق العلماء في البحث والتفكير، مما كان له أثر في سلوكهن واتجاهاتهن نحو العلوم وزاد من ثقة الطالبات بأنفسهن.

الاستنتاجات:

1- إن استخدام "برمجية المخلوقات الفضائية" كانت وسيلة مؤثرة في العملية التعليمية، أسهمت في زيادة التحصيل.
2- إن استخدام "برمجية المخلوقات الفضائية" كانت وسيلة مؤثرة في العملية التعليمية، أسهمت في تنمية التفكير الابتكاري.
3- إن استخدام "برمجية المخلوقات الفضائية" كانت وسيلة مؤثرة في العملية التعليمية، أسهمت في تنمية الاتجاهات نحو العلم.

التوصيات

بناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج، فإن الباحثين يوصون بالآتي:

1- استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة في تدريس العلوم، وتوافر أدلة للمعلم تعينه في ذلك.
2- تعريف معلم العلوم في أثناء إعداده وتدريبه باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة ، بالاستعانة بالمادة التعليمية التي تضمنتها البرمجة التي جرى وصفها وتطبيقها في هذا البحث.
3- حث المختصين في تصميم وإعداد البرمجيات، على الأخذ بعين الاعتبار إمكانية استخدام هذه الطريقة في التدريس، وذلك من خلال إعطاء مرونة في التصميم، والتركيزعلى مفاهيم أقل عدداً وأكثر عمقاً.

4- إجراء دراسات مماثلة حول استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة في تدريس المفاهيم العلمية وتطبيقها على مستويات صفية مختلفة، ومواد علمية أخرى كالكيمياء، والأحياء، والفيزياء، وتناول متغيرات أخرى غير تلك التي تناولتها هذه الدراسة، كتنمية التفكير الناقد، والدافعية وغيرها من المتغيرات.

5- إجراء دراسات أثر استخدام الأدوات المعرفية المثبتة في بيئة الوسائط المتفاعلة (والتي كان عددها ثلاث عشرة أداة) لمعرفة أي منها أكثر تأثيراً في حل المشكلة.

المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز(2004). استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو سيف، عبد العال حسن (1989). دراسة مكونات القدرة الابتكارية المتخصصة في الإنتاج الابتكاري في علم الطبيعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس: القاهرة،مصر.
- اريندز، ريتشارد(2004).الوظائف التفاعلية والتنظيمية للتعليم، ط1. (ص16(. ترجمة رباح، فايد رشيد ودودين، حمزه محمد، غزه: دار الكتاب الجامعي. (الكتاب الأصلي منشور عام 2200).
- إي ماير، ريتشارد(2004). التعلم بالوسائط المتعددة. ط1 .ترجمة النابلسي، ليلى. الرياض: مكتبة العبيكيان. (الكتاب الأصلي منشور عام 2001).
- خيرالله، سيد(1981). بحوث نفسية وتربوية. القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر.
- الشيخ، عمر حسن(1986). العلاقة بين اتجاهات الطلبة في المرحلتين الثانوية والإعدادية نحو العلم وسمات شخصياتهم. مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 14، العدد 2، ص ص87-105.
- صوافطة، وليد عبد الكريم(2005).أثر التدريس بطريقتي حل المشكلات والخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الابداعي والاتجاهات العلمية لدى الطلبة. رسالة دكتواره غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
- العديلي، عبد السلام(2005). فاعلية نموذج التعلم القائم على تطبيق المعرفة في تنمية المفاهيم الكيميائية والاتجاهات العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية: عمان، الأردن.
- عودة ، أحمد (2000). القياس والتقويم في العملية التدريسية، عمان : دار الأمل للنشر والتوزيع.
- المحتسب، سمية(1984). أثر فهم المعلم لطبيعة العلم وسمات شخصيته واتجاهاته العلمية على اتجاهات الطلبة العلمية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

المراجع باللغة الانجليزية:

- Ames, C. (1990). Motivation: What Teachers Need to Know. Teacher College Record, 91(3), 409 - 421.
- Barrows, H. and Tamblyn, R. (1980). Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education, New York: Springer Publishing Company, Inc.

- Barrows, H. (1996). Problem-Based learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview. New Directions for Teaching and Learning, 68, 3 - 12.

- Barrows, H. (2000). Foreword. In Evensen, D. and Hmelo, C. (eds.) Problem-Based Learning: A Research Perspective on Learning Interactions (pp. vii-ix). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bera, S. and Liu, M.(in press). Cognitive Tools, Individual Differences, and Group Processing as Mediating Factors in a Hypermedia Environment. Computers in Human Behavior.

- Cerezo, N. (2000). Problem-Based Learning in Middle School: Perceptions of At-Risk Famels and Their Teachers. Doctoral Dissertation, DAI, A 61/02, p. 475.

- Chung, C. and Yuen, Y. (2003). Effects of Hypermedia Authoring on Primary Students' Creative Thinking. Journal of Basic Education, 12 (2) , 13 - 28 .

- Cognition And Technology Group at Vandervilt (1992). The Jasper Series As An Example of Anchored Instruction: Theory, Program Description, and Assessment Data. Educational Psychologist, 27(3), 291 – 315.

- Denise, T. (1995). Hypertext, Hypermedia, Multimedia Defined. Educational Technology, (No.2), 21 - 25.

- Finkle, S. and Torp, L. (1995). Introductory Documents. Available from the Center for Problem-Based Learning, Illinois Math and Science Academy.

- Heinich, R., Molenda, M, and Russel,J.(1999). Instructional Media and Technologies For Learning (6th ed) New Jersey: Printice - Hall, Inc.

- Jacobson, M. and Spiro, R. (1995). Hypertext Learning Environments, Cognitive Flexibility, and Transfer of Complex Knowledge: An empirical Investigation. Journal of Educational Computing Research, 12(4), 301 - 333.

- Jacobson, M. (2000). The Design of Hypermedia Tools for Learning: Fostering Conceptual Change and Transfer of Complex Scientific Knowledge. Journal of the Learning Science, 9(2), 145–199.

- Lajoie, S. (1993). Computer Environments as Cognitive Tools for Enhancing Learning. In Lajoie, S. and Derry, S.(eds.) Computers as Cognitive Tools, 261 – 288. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Liu, M. (1998). The Effects of Hypermedia Authoring on Primary Students' Creative Thinking. Journal of Educational Computing Research, 9 (1), 27-51

- Liu,M., Williams, D. and Pedersen, S. (1999).The Design and Development of a Hypermedia-Supported Problem-Based Learning Environment. Education Multimedia and Hypermedia (EdMedia), 576 - 580.

- Liu,M., Williams, D. and Pedersen, S. (2002). Alien Rescue: A Problem-Based Hypermedia Learning Environment for Middle School Science. Journal of Educational Technology Systems, 30(3), 255 - 270.

- Liu, M. (2004). Examining the Performance and Attitudes of Sixth Graders During Their Use of a Problem-Based Hypermedia Learning Environment. Computers in Human Behavior, 20 (3), .357-379.

- Liu, M., Bera, S., Corliss, S., Svinicki, M. and Beth, A. (2004). Understanding the Connection Between Cognitive Tool Use and Cognitive Processes As Used by Sixth Graders in a Problem-Based Hypermedia Learning Environment. Journal of Educational Computing Research, 31(3), 309 - 334.

- Liu, M. (2005). The Effect of a Hypermedia Learning Environment on Middle School Students' Motivation, Attitude, and Science Knowledge. Computers in the Schools, 22 (3-4), 159-171 .

- Liu, M., Hsieh, P., Cho, Y. and Schallert, D. (2006). Middle School Students' Self-Efficacy, Attitudes, and Achievement in a Computer-Enhanced Problem-Based Learning Environment. Journal of Interactive Learning Research, 17 (3), 225 - 242.

- Pederson, S. (2000). Cognitive Modeling during Problem-Based Learning: The Effects of a Hypermedia Expert Tool. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas at Austin, Austin, TX.

- Schmidt, H. (1993). Foundations of Problem-Based Learning: Some Explanatory Notes. Medical Education, 27, 422 – 432.

- Schmidt, H. (1995). Problem-Based Learning: An Introduction. Instructional Science, 22, 247 – 250.

- Sungur, S. and Tekkaya, C. (2006). Effects of Problem-Based Learning and Traditional Instruction on Self-Regulated Learning. The Journal of Educational Research, 99(5), 307 – 317.

- Torrance, E. (1966). Torrance Tests of Creative Thinking. Columbus, OH: Personnel Press / Thinking.

- Visser, Y. (2002). Effects of Problem-Based and Lecture-Based Instructional Strategies on Problem Solving Performance and Learner Attitudes in a High School Genetics Class. Medical Education, 34, 487 -489.

- Williams, D. (1999). Hypermedia-Supported Authentic Learning Environments (HALE): Examination of Tools and Features Which can Support Students Learning. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Texas at Austin, Austin, TX.

- Wood, D. (2003). ABC of Learning and Teaching in Medicine: Problem Based Learning. Britain Medical Journal, 326(8), 328 – 330.

الملاحق:

ملحق (1) الدليل التعليمي

المادة التعليمية المحضرة وفقاً لاستراتيجية التعلم القائم على المشكلة بإستخدام الوسائط المتفاعلة. طريقة تدريس بإستخدام برمجية ، طورت من قبل مين ليو(Min Liu) لتنظيم دروس العلوم .

How is Alien Rescue used in the classroom?

Alien Rescue is an open environment. While there are several tasks students must complete in order to develop a solution, and there is a logical order in which to complete these tasks, students may generate alternative paths to solution. Therefore, lesson plans include a fair amount of flexibility and are designed to provide support for you the first time you use Alien Rescue with your class. With experience you will quickly come to see alternative paths which emphasize different skills and information. You should modify lesson plans to best suit the needs of your class and demands of your curriculum.

Lesson plans can be divided into the main task, class discussion, at their computers, and teaching tips. Suggested lesson plans for 15 day use of Alien Rescue are provided in the comprehensive teacher's manual.

Sample Lesson Plans

Day 1

Main Task: Watch the Opening Scenario and become acquainted

with the virtual environment.

Class Discussion: You may be tempted to provide "warm up" activities for students, such as telling them about the problem presented in Alien Rescue or discussing relevant vocabulary. Resist. Problem-based learning begins with the problem presentation. Students must sort the problem situation out for themselves and will acquire vocabulary naturally as they attempt to communicate about the problem.

Alien Rescue begins with students viewing the opening scenario. This can be accomplished in three ways:

Method 1: If you have access to a computer attached to an overhead or a television, show the opening scenario to the entire class simultaneously. After they have seen the opening scenario, students should return to their computers and log on.

Method 2: Select four to six students scattered around the class and have them login to their computers. Other students watch as they do so. When prompted "Do you want to see the Opening Scenario?" they click "Yes." Students can watch the opening scenario on any of the computers playing it.

Method 3: If you have enough headphones for everyone, you can ask students to watch the opening scenario on their own computers. Note: this is not a good option if you cannot provide headphones. Since students will start at different times, the resulting noise will make it difficult to focus on the problem situation.

At Their Computers: Students should spend the remainder of the day exploring the virtual environment. Allow students to discover as much as they can on their own, and encourage them to share their discoveries with their neighbors. In this way, knowledge about the program will circulate around the class without any direct instruction on your part.

Teaching TIPs: Passwords Students must select a password when they first log on. They do this by clicking on the arrows next to the worlds shown on the login screen to create a combination. Suggest that students write their passwords down or take a moment to memorize them. If they forget their passwords, they will have to create a whole new login. You may want to record the passwords students create, or you may ask students to quit the program then log back in so that they can be certain they remember their passwords.

Day3-5

Main Task: Discuss students' ideas about the process they will use to solve this problem. Discuss the value of collaboration and encourage it in class. Identify the needs of each of the alien species.

Class Discussion: While class discussions during Alien Rescue should be flexible and build on students' comments and interests, in these early days you may need to direct the flow of conversation. Try to make sure to address the following issues during days 3 - 5:

1. Problem Statement. If you gave the writing assignment, let students share their statements. If not, make sure that students all

understand the nature of the problem. Get students to describe what a solution will look. Also, if there were unanswered questions from previous discussions, ask students to share any pertinent information they discovered.

2. Problem-Solving Process. Ask students how they think they will go about solving the problem. Get them to identify steps they will use in the process. Explain the importance of having a plan so as to work effectively and not waste time doing things that are not helpful. Encourage students to consider what they will do before they actually log on.

3. Collaboration. Bring up the story of Dr. Frankenstein and the monster he created. Ask students if they can describe how he worked. Bring out of the discussion the idea that he worked almost alone, with only Igor to help him. Ask students if this is how scientists normally work. Get them to recognize that scientists usually work together, and explain how important it is for scientists to publish their findings. Get students to identify reasons for scientists to work together.

4. The Way Scientists Work. As students discuss problem-solving and collaboration, explain that this is similar to how real-life scientists work. Explain that as they work on Alien Rescue, students are going to work the way scientists do.

5. Aliens' Needs. Support the students in coming up with a list of the needs of each species. You may want to put a chart on the white board and devise a plan whereby students take turns

filling in needs. Help students to refine these lists by asking them to review the list for one species together. To do so, get students to look for items in the list that may not represent needs. For example, if one item about the Jakala-Tay is "has a long tail," students should be able to argue that the appearance of a species is not relevant to what they need in a new home. Encourage students to review their notes and make changes based on these lists.

6. Science Topics. A few topics will naturally arise as learners deal with making sense of what they learn about the aliens. Try to let these questions arise naturally in class rather than introducing them yourself, but make sure they are addressed at some point during the program.

7. The Expert Tool. Make sure students know that the expert is available in four different parts of the program and that watching him work may give them useful ideas. Encourage students to watch the expert work on the alien computer.

At Their Computers: Allow students to work as they see fit. Circulate among students, asking them what they are doing and their reasons for doing it. Some students will not have answers. Ask them to stop for a moment and think of a plan before they proceed, or ask a neighbor what he or she is doing. Do not tell them what to do, even if that means they are not very productive. A major goal of Alien Rescue is to encourage student ownership of their work, which they

cannot do if you tell them what to do

Day 9-11

Main Task: Continue to develop hypotheses and test them by launching probes. Continue to interpret data gathered from probe missions and apply findings to the problem. Discuss the design of probes and the types of tools scientists use to gather data.

Class Discussion: Discussions will vary based on the topics students bring up. Try to touch on the following topics during these days.

1. Students' Problem Solving Process. If students completed the writing assignment above, be sure to discuss the steps they listed. If you chose not to make that assignment, elicit the same steps through discussion. Explain to students that we become better problem-solvers by reflecting on how we solve problems.

   - Effective Design of Probes. Many students will have had malfunctions in the probes they have launched. Ask if any of them have figured out what caused these malfunctions. Ask students why NASA frowns on malfunctions and get them to recognize how costly mistakes can be and the importance of learning from them. Introduce the idea of constraints - reasons why you cannot do certain things and must do other things. Get students to identify some

of the constraints in building probes.

2. Data from Control Room: Ask students about the data returned from their probes and how they interpret it.

3. Science Topics. Continue this from previous days. Some possible questions you could ask are

- What are the Galilean moons, and why are they called that?
- Why is a magnetic field important to a world?
- Some worlds have a lot of craters while others don't. What cause craters? Why don't some worlds have craters? What do we know about a world when we see a lot of craters on it?

At Their Computers: At Their Computers: Students should be launching probes and analyzing data most of the time, though they will still be using other program features flexibly as they see fit. Now that they have gotten some funding, things tend to become less hectic. You will need to continue to give funding, but you should have more time for extended one-on-one interactions with students. You may want to use this time to get students who are normally quiet during class discussions to articulate their reasoning for their work.

Day 15

Main Task: Finalize entries in the recommendation form and submit it. Teacher leads discussion of students' solutions.

At Their Computers: During the first twenty minutes of class, have students log on and make sure they have submitted their recommendation forms. If they do not, you will have no record of the rationales they wrote. Therefore, tell students to make sure they select a world for each species, then submit the form even if they have not completed writing the rationales. Most students can finish in this amount of time, but if not, you will need to decide if and how to provide students additional time with the program. Ask students to review which world they chose for each species, as you will discuss it after they have logged out of the program.

Class Discussion: Prior to class, make sure you have studied the elimination chart provided in Appendix E: The Problem Solution. In particular, make sure you understand how to use the elimination chart, and are comfortable enough with it that you can use it easily during the class discussion. Save twenty minutes to discuss students' solutions. This should be a fun class. Call on one student to pick which species to discuss. Allow students to call out their solutions, then tell them which worlds are the best choices and which ones are acceptable, but less ideal. If some students have selected a world that is clearly a poor choice, make sure that the problems with that world are pointed out. Continue with the other species until all are done.Throughout this discussion, make sure that you communicate that there is no single right answer for each species. Rather, there are multiple good choices, as well as many not-so-good and downright poor choices. Make sure that the quality of a choice is judged by the ability to support it with facts, not by personal preferences.

ملحق(2) اختبار التحصيل

1. Which of these worlds is a planet? (not a moon(

A. charon B. Io C. phobos D. uran

2. Which of these worlds is a gas gaint?

A. venus B. Saturn C. earth D. Pluto

3. Which of the following worlds is a moon of Jupiter?

A. Suropa B. Mars C. Charon D. Neptune

4. Which of these worlds is farther from the sun than Saturn?

A.Mars B. Earth's moon C. Mercury

D. Charon

5. Venus

A. is a gas giant

B. has two moons

C. has an atmosphere denser than Earth's

D. is a very cold because of a greenhouse effect

6. Io

A. is the closest planet to the sun

B. has active volcanoes

C. has a solid core

D. is as cold as Pluto

7. Which of these worlds has the lowest surface gravity?

A.Earth B. Jupiter C. Mars D. Triton

8. What is the difference between a moon and a planet?

A. Moons are closer to the sun than planets?

B. Moons are smaller than planets

C. Planets have life and moon do not

D. Moons orbit planets but planets do not orbit moons

9. Which of the following does an atmosphere do for the world?

A. causes volcanoes to erupt

B. pushes heat out into space so the world doesn't get too hot

C. protects it from meteors

D. make plant life develop on the world

10. Which of the following does a magnetic filed do for a world?

A. protects it form the solar wind

B. lowers its temperature

C. causes earthquakes

D. gives it season

11. Carters are caused by

A. water flowing over the surface of a world

B. earthquakes

C. magnetic filed

D. meteor impact

12. You are standing on the surface of a world and see the sun in the sky. The rest of the sky is black and you can see stars. What do you know about that world?

A. it is a gas giant

B. it is one of the worlds in the inner solar system

C. it has no atmosphere

D. it has no magnetic filed

13. Which of the following is not the name of atmosphere scale ?

A. Kelvin

B. Fahrenheit

C. Titan

D. Celsius

14. Ice

A. can be made of many substance, not just water

B. covers most of the surface of Io

C. melts at 100K

D. is an element

15. Which of these instrument can be used to learn about temperature on a world?

A.Seismograph

B. Radar

C. Infrared camera

D. Mass spectrometer

16. Imagine that you need to determine whether or not a moon's surface has carbon. What instrument would you use?

A. wide angle camera B. mass spectrometer C. seismograph

D. barometer

17. Scientists want to measure the pressure of mars' atmosphere. What instrument would they use?

A. barometer B. thermometer C. magnetometer

D.infrared camera

18. Suppose that you want to take close up picture of feature on the surface of callisto, But you can only afford to send an orbiter. What instrument would you include?

A. infrared camera C. mass spectrometer

B. narrow angle D. camera barometer

19. You need to design a probe to go to titan to find out if it has a magnetic filed or earthquakes. Which of the following would you choose to include on your probe?

A. battery and a solar panel

B. an infrared camera and a magnetometer

C. a barometer and a seismograph

D. a magnetometer and a seismograph

20. Will a mass spectrometer work on flyby probe?

A. yes, because mass spectrometer take reading from space

B. yes, but only if you include solar panels

C. no, because mass spectrometer must come into contact with the substance they analyze

D. no, because mass spectrometer only work on orbiters and landers

21. Scientists want to gain more accurate information about the atmosphere of Venus, especially what it's made of. What type probe would they use and what instrument would they include?

A. an orbiter with an infrared camera

B. a flyby with a mass spectrometer

C. a Lander with a mass spectrometer

D. a lander with a barometer

22. At a temperature of absolute zero

A. water melts

B. atoms stop moving

C.carbon change from a liquid to a solid

D. matter is destroyed

23. Water boils at which of the following temperatures? (Remember to think about the different temperature scales.)

A.32 degrees C

B. 100 degrees C

C. 100 degrees

D. 200K

24. Which of these could be considered a "signature " for an element?

A. Aseismograph

B.barometer pressure

C. an infrared picture

D. a spectrogram

25. A world will have a magnetic field if

A. It has a thick atmosphere

B. It has liquid

C. It has a core made of liquid metal

D. It is close to the sun

الإجابات النموذجية لفقرات الاختبار التحصيلي

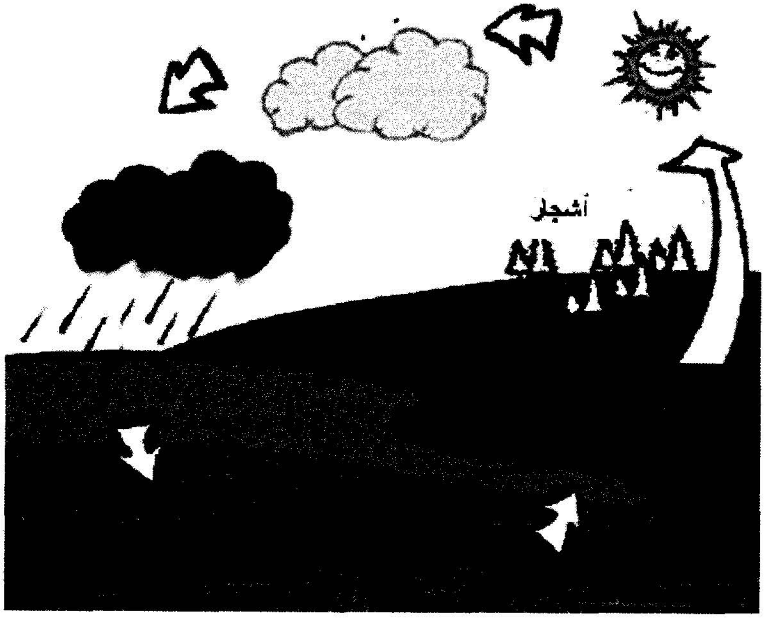
الرقم	رمز الإجابة الصحيحة				الرقم	رمز الإجابة الصحيحة			
	A	B	C	D		A	B	C	D
1				*	14	*			
2		*			15			*	
3	*				16		*		
4				*	17	*			
5			*		18		*		
6		*			19				*
7		*			20			*	
8				*	21	*			
9			*		22		*		
10	*				23		*		
11				*	24				*
12			*		25			*	
13			*						

ملحق(3) مهارات التفكير الابتكاري:

النشاط الأول

توجيه الأسئلة

يعتمد هذا النشاط على الصورة الموجودة أسفل هذه الصفحة، وسيتيح لك هذا النشاط الفرصة لمعرفة مهارتك في توجيه الأسئلة للبحث عن الأشياء التي لا تعرفينها. والآن، أنظري إلى الصورة، ما الذي يحدث ؟ ما هي الأسئلة الممكن طرحها لفهم ما يحدث بالصورة ؟ اكتبي تحت الصورة أكبر عدد ممكن من الأسئلة التي يمكن أن توضح ذلك.



....

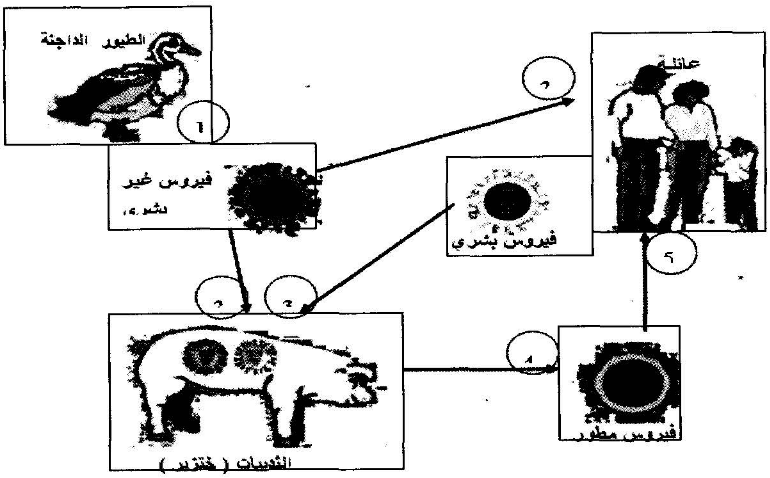
....

....

النشاط الثاني

تخمين الأسباب

هذه الصورة تتضمن كيفية انتقال مرض إنفلونزا الطيور. فكري بالأسباب التي أدت إلى ذلك الانتقال. اكتبي تحت الصورة أكبر عدد ممكن من الأسباب المحتملة .



....

....

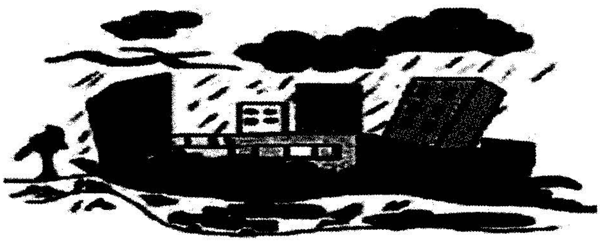
....

النشاط الثالث

تخمين النتائج

تمثل الصورة في الأسفل مدينة على ضفة نهر(لا تبعد كثيراً عن مدينة صناعية كبرى)، وحدث لهذه المدينة طوفان شديد لأول مرة في تاريخها. اكتبي أكبر عدد ممكن من النتائج التي تترتب على هذا الحدث.





....

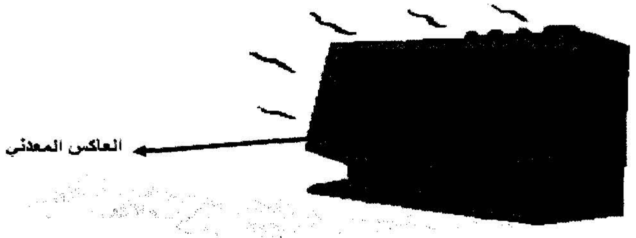
....

....

النشاط الرابع

تحسين الإنتاج

تمثل الصورة في الأسفل مدفأة كهربائية. يمكنك استخدام العاكس المعدني للمدفأة الكهربائية في بدائل أخرى. و المطلوب منك أن تقترحي أكبر عدد ممكن من البدائل الجديدة تقوم مقام العاكس المعدني للمدفأة



مدفأة كهربائية

....

....

....

النشاط الخامس

الاستخدامات غير المألوفة

تستخدم الأزرار عادة في الملابس، ويمكن أن تكون لها استخدامات أخرى . ما هي في رأيك هذه الاستخدامات، اكتبي أكبر عدد ممكن من هذه الاستخدامات.

....

....

....

النشاط السادس

افترض أن ...

افترضي أن أمطاراً غزيرة هطلت على خليج العقبة رافقها وجود كائنات حية بحرية، فماذا تتوقعين أن يحدث في الخليج نتيجة لذلك؟ اكتبي أكبر عدد ممكن من الافتراضات التي تترتب على هذا الحدث كما تتخيلينها.

....

....

....

الملحق (4) مقياس الاتجاهات نحو العلم:

فقرات مقياس الاتجاهات نحو العلم

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	العلم ضروري لكل مجتمع					
2	على الإنسان أن يعود إلى الحياة البدائية، ويرفض كل ما جاء به العلم					
3	الواجبات البيتية في مادة العلوم مملة					
4	تتطلب دراسة العلوم كثيراً من الحفظ .					
5	يعمل العلوم على توجيه الإنسان وإعداده لمهنة المستقبل					

6	دراسة العلوم صعبة ومتعبة مهما حاول المعلمون تبسيطها					
7	تثير العلوم حب الاستطلاع لدي					
8	تزيد العلوم من قدرتي على التخيل					
9	العلوم صعبة لأنها مليئة بالرموز والمعادلات					
10	المواد اللازمة لإجراء تجارب العلوم ضارة بالصحة					
11	أشعر إنني لن أستفيد من إجراء التجارب في العلوم .					
12	تساعدني العلوم في نقل أفكاري إلى الآخرين بدقة ووضوح					
13	ما يحفزني لدراسة العلوم هو خشية الرسوب					
14	يمكن لكل طالب أن يتعلم العلوم إذا كانت لديه الرغبة في ذلك					
15	تساعدني دراسة العلوم في اكتساب التأني و الدقة					
16	العلوم مواضع جافة لا تثير اهتمامي					
17	أشعر بعدم الثقة في النفس عندما يوجه إلي سؤال في العلوم					

18	أفضل لو يساعدني أحدهم على حل لمشكلة ما في العلوم على أن أصل بنفسي إلى الحل					
19	تساهم الصناعات القائمة على العلوم في تحسين الاقتصاد الوطني					
20	تطبيقات العلوم مفيدة في الحياة اليومية					
21	أتمنى لو أكون عالمة فضاء لذلك سأختص بالعلوم					
22	أعتبر نفسي شخصاً ماهراً في التعامل مع الأدوات والأجهزة المخبرية					
23	أرغب في تصميم تجارب في ميادين العلوم					
24	أبادر شخصياً لتنفيذ أنشطة تتعلق بالعلوم					
25	أحرص على قراءة ما يقع تحت يدي من مقالات وكتابات ذات صلة بالعلوم					
26	أستمتع بحصص العلوم					
27	المشاركة في دروس العلوم تجعلها أكثر متعة					
28	أحب الوظائف البيتية التي تستدعي البحث في العلوم					